

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autoevaluace střední školy z aspektu dalšího vzdělávání zaměstnanců

Secondary School Self-Evaluation in Terms of In-Service Training  
for Employees

Bc. Nelly Dejová

Vedoucí práce:	doc. PaedDr. Ivan Pavlov, Ph.D.
Studijní program:	Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Management vzdělávání

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Autoevaluace střední školy z aspektu dalšího vzdělávání zaměstnanců* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 2020

Chtěla bych poděkovat panu doc. PaedDr. Ivanu Pavlovovi, Ph.D. za odborné vedení práce a cenné rady, které mi pomohly tuto práci zkompletovat.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce komplexně představí problematiku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se zaměřením na učitele střední školy jako jednu z oblastí autoevaluace školy. Další vzdělávání pracovníků se dostává do popředí pozornosti, poněvadž jde ruku v ruce s kvalitou vzdělávání.

Ve své první části identifikuje základní definice potřebné k pochopení tématu autoevaluace a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, následně vymezí legislativní rámec zajišťující DVPP, strategické dokumenty a další plány, které se touto oblastí zabývají. V neposlední řadě definuje cíle a formy DVPP a stručně nastíní situaci v Evropě se zaměřením na mezinárodní šetření.

Prostřednictvím průzkumu v praktické části diplomová práce vyhodnotí tři výroční zprávy vybrané školy a pomocí standardizovaného strukturovaného rozhovoru a standardizovaného dotazníku sleduje názory vedení školy a učitelů na danou problematiku. Průzkum zkoumá jejich motivaci, podmínky k rozvoji, možnosti dalšího vzdělávání či uvedení nových poznatků do praxe v kontextu výsledků mezinárodního šetření TALIS 2018.

Cílem práce je analýza problematiky dalšího vzdělávání učitelů středních škol v domácím a v mezinárodním kontextu, a následná evaluace dalšího vzdělávání v podmínkách vybrané střední školy.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Další vzdělávání pedagogických pracovníků, mezinárodní šetření, MŠMT, školský zákon, další vzdělávání, vzdělávání učitelů

## **ABSTRACT**

The diploma thesis comprehensively introduces the issue of in-service training of pedagogical staff with a focus on secondary school teachers as one of the areas of school self-evaluation. In-service teacher training comes to the fore as it goes hand in hand with the quality of training.

In its first part, it identifies the basic definitions needed to understand the topic of school self-evaluation and in-service teacher training, then it defines the legislative framework ensuring in-service teacher training, strategic documents and other plans. Last but not least, it defines the objectives and forms of in-service teacher training and briefly outlines the situation in Europe with a focus on international surveys.

Using content analysis, the thesis evaluates three annual reports of the selected secondary school. Furthermore, standardized structured interview was held with the school management and also a standardized questionnaire is distributed among pedagogical staff of the selected secondary school. Based on the obtained data, the thesis monitors the views of school management and teachers on this very issue including their motivation, conditions for development, possibilities for in-service training or the process of putting the acquired knowledge into practice in the context of the results of the international survey TALIS 2018.

The aim of the work is to analyze the issue of in-service training of secondary school teachers in the domestic and international context and evaluation of in-service training in the conditions of the selected secondary school.

## **KEYWORDS**

In-service teacher training, international surveys, Ministry of Education, Youth and Sports, Education law, teacher education

## Obsah

Úvod	9
1 Autoevaluace školy	11
1.1 Legislativní rámec	13
1.2 Vymezení pojmu autoevaluace a kvality školy	16
1.2.1 Národní a mezinárodní šetření	20
1.3 Aspekty dalšího vzdělávání zaměstnanců	21
1.3.1 Vývoj dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	23
1.3.2 Metody a formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	26
1.3.3 Efektivita dalšího vzdělávání	33
2 Další vzdělávání pedagogických pracovníků v Evropské unii	38
2.1 Teaching and Learning International Survey (TALIS)	38
2.2 Education at a Glance 2014	46
2.3 OECD Teaching in Focus 2017	51
Závěr	54
3 Charakteristika průzkumu	57
3.1 Cíl průzkumu	57
3.2 Vymezení výzkumných otázek	57
3.3 Vymezení objektu šetření	58
3.4 Techniky sběru dat a práce s daty	58
3.5 Časový harmonogram a místo realizace šetření	59
4 Výzkumná zjištění	60
4.1 Výzkumná zjištění obsahové analýzy výročních zpráv	60
4.2 Výzkumná zjištění ze strukturovaného rozhovoru s vedením školy	65
4.3. Výzkumná zjištění z dotazníkového šetření	69
Závěr	83

Seznam použitých informačních zdrojů	87
Seznam tabulek	94
Seznam grafů	95
Seznam obrázků	97
Seznam příloh	98
Přílohy	99

## Použité zkratky

CAF	Common Assessment Framework (Společný hodnotící rámec)
CISKOM 8.0	Certifikace, instruktáže, školení k maturitě
CQAF	Common Quality Assurance Framework (Společný rámec zajišťování kvality)
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
DVU	Další vzdělávání učitelů
DVPPzv	Další vzdělávání pedagogických pracovníků zájmového vzdělávání
EFQM	European Foundation for Quality Management (Evropská nadace pro management kvality)
ESIF	Evropské strukturální a investiční fondy (ESI fondy, ESIF)
ET 2020	Education and Training 2020 (Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě 2020)
EU	Evropská unie
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání)
ISO 9001	International Organization for Standardization
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
NPI ČR	Národní pedagogický institut ČR
NRVDM	Národní registr výzkumů o dětech a mládeži
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)



OP VVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
PISA	Programme for International Student Assessment (Program pro mezinárodní hodnocení studentů)
QEG	Questionnaire Expert Group (expertní pracovní skupiny pro dotazníky PISA)
TALIS	Teaching And Learning International Survey (Mezinárodní šetření o vyučování a učení)
TQM	Total Quality Management)

## Úvod

Vzdělávání je kontinuální proces, který se stále mění a rozvíjí. V současné společnosti se ohnisko pozornosti přesunulo na kvalitu školství a problematiku s ní spjatou. Pohledy, jak uchopit tento velmi specifický obor jsou různé, a dost často v opozici vůči jiným názorům. Jelikož se společnost vyvíjí stále rychleji, její nepředvídatelnost vytváří mnoho otázek, jaké kompetence a znalosti by měl pedagogický pracovník mít, a jak by je měl získávat. Flexibilita, adaptace či měkké dovednosti jsou jedny z často skloňovaných pojmů, které hýbou světem. Je tudíž esenciální nutností, aby tyto kompetence byly přítomny i ve školství. Jedna z možností, jak sledovat vývoj a procesy uvnitř škol je zavést autoevaluační nástroje, které pomohou sledovat činnosti školy a mechanismy řízení vzdělávání, které mohou pomoci k identifikování možných nedostatků a vyhodnocovat prvky, používané ve vzdělávacím procesu za účelem zlepšit a zintenzivnit efektivitu ve školách.

Jedna z oblastí autoevaluace školy je další vzdělávání pracovníků, které se dostává do popředí pozornosti, jelikož je zapotřebí zvýšit péči o zaměstnance a vytvářet atraktivní pracovní prostředí. Vzdělávání pedagogických pracovníků je tak v dnešní době na místě, protože jsou na ně kladeny velmi široké a komplexní požadavky. Učitel je nejenom odborníkem ve svém oboru, ale měl by mít znalosti a dovednosti i v dalších sférách, ať už v pedagogice, psychologii nebo managementu.

Diplomová práce komplexně představí tuto problematiku a nastíní nynější situaci v Evropě. V první řadě definuje, jak se autoevaluace provádí v České republice a v zemích OECD. Dále se zaměřuje na další vzdělávání pracovníků, kde představí legislativní rámec této problematiky ukotvující práva a povinnosti pedagogických pracovníků. Následně je stručně představena historie a vývoj dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen “DVPP”) v České republice, základní a nejčastěji využívané metody a formy DVPP a jejich efektivitu. V neposlední řadě se diplomová práce zabývá strategickými mezinárodními dokumenty srovnávající DVPP v Evropě se zacílením na postavení České republiky – zejména ve výsledcích testu Teaching and Learning International Survey 2018 (dále jen „TALIS 2018“).

V praktické části se na základě případové studie jedné střední školy sleduje situace DVPP v porovnání s výsledky TALIS 2018. Pro dosažení cíle byl stanoven výzkumný problém *Jaké faktory determinují další vzdělávání pedagogických pracovníků v kontextu výsledků TALIS 2018?*, který byl následně dekonstruován do třech výzkumných otázek, a to: *Jak si vede Česká republika v mezinárodním šetření TALIS co se týče DVPP? Které formy DVPP jsou pro pedagogické pracovníky nejpříjemnější a které vnímají jako nejpotřebnější? Jaké podmínky vytváří vedení*

*školy pro pedagogické pracovníky k dalšímu vzdělávání?* K zodpovězení těchto výzkumných otázek byla využita metoda obsahové analýzy, standardizovaného dotazníku a standardizovaného strukturovaného rozhovoru. V první řadě byly sledovány výroční zprávy dané školy pomocí obsahové analýzy, a poté byl veden rozhovor s ředitelem dané školy. Pro zajištění objektivního pohledu sloužily dotazníky, které zjišťovaly názory pedagogických pracovníků působících na dané škole.

## 1 Autoevaluace školy

Zvyšování kvalitních systémů vzdělávání a odborné přípravy mají zásadní význam pro celou Evropskou unii a jsou jedny z hlavních témat politických debat na národní i na mezinárodní úrovni. I proto je na evropské úrovni důležité zdůrazňovat potřeby systémů a koncepcí zabývajících se rozvojem evaluace školy. V roce 2014 členské země Evropské unie (dále jen „EU“) uznaly důležitost metod a postupů, jak měřit a sledovat kvalitu škol, a proto Evropská rada vyzvala Evropskou komisi, aby se zaměřovala na vzájemné učení, vzájemnou podporu a pomoc při vytváření opatření na zajištění kvality (Eurydice, 2015, s. 3).

Sebehodnocení (resp. autoevaluace) škol se provádí za účelem sledování, a navíc zlepšování kvality škol jako celku. Může zahrnovat velkou škálu činností, které se hodnotí, ať už výuka, učení, administrativa, klima školy či dodržování předpisů. V Evropské unii existují dva hlavní typy, a to evaluace externí a interní.

Externí evaluace se začala používat již v prvním desetiletí 21. století. Za externí evaluaci zodpovídá orgán buď na centrální úrovni (tzv. inspektorát) nebo jsou pověřovány regionální orgány, či kombinace obou dvou. Ve většině zemí musí mít inspektor pedagogickou kvalifikaci, nicméně Česká republika není mezi nimi. V mnoha případech mají inspektoři jako pomůcku centrálně stanovený koncepční rámec, podle něhož poznají indikátory tzv. modelu „*kvalitní školy*“, ze kterého vychází i Česká republika. Tento koncept byl vyvinut externími odborníky společně s Českou školní inspekcí. *“Kritéria jsou formulována pro potřeby vnějšího hodnocení instituce a vytvářejí logický rámec, který umožňuje hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání a školských služeb na úrovni školy, vzdělávacího programu a vedení pedagogického procesu”* (ČŠI, 2019a). Mezi kritéria patří: *koncepce a rámec školy, pedagogické vedení školy, kvalita pedagogického sboru, výuka, vzdělávací výsledky žáků, podpora žáků při vzdělávání* (ČŠI, 2019a, s. 5).

Struktura hodnocení škol je poměrně jednotná a skládá se ze tří oblastí:

- 1) analýza,
- 2) návštěva školy
- 3) zpráva, která je ve většině zemí konzultována se samotnou školou (včetně ČR).

V malém počtu zemí EU se vyskytuje i přístup, který se zaměřuje na rizika (např. Dánsko, Irsko, Nizozemsko, Švédsko) a šíření dobré praxe (Litva, Polsko nebo Spojené království). Účelem přístupu zaměřující se na rizika je výběr škol, které nesplňují očekávané standardy a hodnotitelé jim věnují větší pozornost. To ulevuje nejenom rozpočtu dané země, ale také zaměřuje pozornost tam, kde je potřeba. Co se týče způsobu využití zjištění z externí evaluace, je zde rozdíl, zda jsou školy přímo odpovědné veřejnosti, anebo zda za něj odpovídá stát či příslušný orgán veřejné správy. Systém, co se inspiruje tržním přístupem, dává rodičům možnost si vybrat školu pro své dítě, a díky tomu jsou školy nuceny podávat výkony a soupeřit o žáky. Toto vede ke spuštění tržní dynamiky. Zatímco systém, založený na odpovědnosti veřejného sektoru, není až tak kompetitivní (Eurydice, 2015, s. 11).

Rozdělení žáků je předem nastavené dle všeobecně platných pravidel. Externí evaluace u tržního systému tak může být dobrý faktor, který ovlivňuje volbu rodičů. Mezi země s tržním systémem lze zařadit Irsko, Belgie (Vlámské společenství), Litvu, Nizozemsko či Spojené království (Eurydice, 2015, s. 12). Výsledky externí evaluace mohou vést například k nápravným nebo disciplinárním opatřením (jak je tomu v České republice, v Rakousku a Maďarsku) nebo k vytvoření aktivity zaměřené na sdílení příkladů z dobré praxe či kombinace všech tří typů.

Druhý typ - interní evaluace - se stala rozšířeným způsobem měření kvality, čemuž dopomohla i decentralizace vzdělávacího systému, který se začal projevovat od osmdesátých let 20. století, kdy se posílila autonomie na školní úroveň a pravomoci se vrátily do rukou ředitele škol. Ve většině zemí je interní evaluace buď povinná, doporučená nebo nepřímo vyžadována (tak je tomu v ČR). I když obvykle neexistují nějaké předpisy upravující způsob provedení interní evaluace, většinou jsou pro potřeby škol dostupná doporučení, metodologická podpora a nástroje (školení, indikátory umožňující srovnání s jinými školami, návody a příručky, poradenství, externí odborníci, finanční podpora nebo online fóra). V České republice se mezi nejčastější podpůrná opatření, dostupná interním hodnotitelům, řadí školení k interní evaluaci, online fóra, návody a příručky a koncepční rámec pro externí evaluaci. Zveřejnění výsledků z interní evaluace je předepsáno pouze v Irsku, Řecku, Lotyšsku, Nizozemsku, Rumunsku, na Slovensku, na Islandu a v Makedonii (Eurydice, 2015, s. 10-12).

Interní evaluace může mít podobu "*shora dolů*", kdy se jedná o kritéria, která jsou stanovena centrálně. Je užitečná, pokud je interní evaluace zdrojem pro externí hodnotitele, nicméně nezohledňuje potřeby jednotlivých škol. Druhá možnost "*zdola nahoru*" více nahrává participaci jednotlivých zainteresovaných osob, kteří se aktivně podílí na odpovědnosti za zlepšení a mohou

si přizpůsobit kritéria interní evaluace vlastním potřebám, nicméně je zde riziko nekompetence hodnotitelů (Eurydice, 2015, s. 10-12). *“Způsob využití výsledků interní evaluace na úrovni školy je do značné míry ponechán na zaměstnancích školy. Orgány školské správy zpravidla vydávají jen obecná vyjádření k využití zjištění z interní evaluace pro účely zvyšování kvality škol.”* (Eurydice, 2015, s. 50).

Autoevaluace tak umožňuje zachytit specifika školy, rizika, možnosti, příležitosti, které vedou k žádoucí změně. Dále poskytuje zaměstnancům příležitost na efektivní učení a kritický pohled *“vlastníma očima”*, což může poté ulehčit rozhodování, posílit otevřenost a podporovat školu jako demokratickou instituci, která má rozhodovací pravomoci. Již samotný proces evaluace je nástroj zlepšování kvality školy. Škola má následně možnost tímto způsobem identifikovat a nalézt svou vlastní jedinečnost, a zároveň zajistit kvalitní výuku (Valent & Sihelský, 2014, s. 14).

## 1.1 Legislativní rámec

V rámci zkvalitňování a debyrokratizace školství se upravoval školský zákon č. 561/2004 ve kterém se, mimo jiné, posílily pravomoce ředitele školy jakožto orgánu státní správy. Přenesení právní subjektivity do rukou ředitelů vedlo k tomu, že mohou dle správných procedur řídit školu i své pracovní týmy jako organizaci, jejíž postupy se musí kontrolovat za účelem zjištění dosavadního stavu, který bude nadále analyzován a vyhodnocen. Každá správně fungující organizace má jasné formulované cíle a dle nástrojů strategického managementu sleduje průběh a vyhodnocuje momentální stav organizace. Při odhalení jakéhokoli nedostatku hledá řešení k jejich eliminaci. Jelikož správný termín není ještě přesně vymezen, stát ve svých legislativních dokumentech pracuje s termínem *“vlastní hodnocení školy”*. Ostatní autoři jako například J. Vašťáková, J. Světlík využívají pojem *“autoevaluace”*, který se taktéž objevuje v rámcově vzdělávacích programech.

Vnitřní hodnocení školy je tak adekvátní nástroj ke stanovení si priorit, zkvalitňování chodu školy a realizování dalšího rozvoje, kterým se může škola ubírat pomocí zpětné vazby. Dále evaluaci můžeme definovat jako míru úspěšnosti dosahování cílů rámcově vzdělávacích programů.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) definuje autoevaluace školy podle § 11 a § 12 zákona č. 561/2004 Sb., též nazývaný jako školský zákon a dále vyhláškou č. 15/2005 Sb. kromě dlouhodobého záměru také vyžaduje výroční zprávy od všech dotčených subjektů, které jsou pro evaluaci školy zásadní pro identifikaci současného stavu a rozvoje.

Školský zákon ve svém § 12 odst. 1 uvádí, že *hodnocení školy se uskutečňuje jako vlastní hodnocení školy a hodnocení Českou školní inspekci*, dále v odst. 5, že *hodnocení školy a školského zařízení může provádět také jejich zřizovatel podle kritérií, která předem zveřejní*, tudíž je důležité rozlišovat dva typy evaluace školy a to externí (zajišťovanou např. Českou školní inspekci nebo jejím zřizovatelem) a interní, tzv. vlastní evaluace školy.

Po absolvování vnitřního hodnocení školy se dále předkládá výroční zpráva, která je definovaná v § 10 školského zákona č. 561/2004 Sb., kdy ministerstvo předkládá zprávu o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v České republice, krajský úřad se vyjadřuje ke stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v kraji (zasílá ji ministerstvu do 31. března) a ředitel školy (základní, střední a vyšší odborné) jakožto správní orgán 1. stupně předkládá výroční zprávu o stavu a činnosti školy za daný školní rok.

Vyhláška č. 15/2005 Sb. se podrobněji zabývá touto otázkou a stanovuje přesnější informace, které jsou zapotřebí dodat. Mezi základní náležitosti patří dle § 4 Vyhlášky č. 15/2005 Sb.:

- A. hodnocení stavu jednotlivých úrovní vzdělávací soustavy bez ohledu na zřizovatele škol,
- B. ekonomické části,
- C. hodnocení naplňování dlouhodobého záměru v kraji, jeho cílů a opatření v uplynulém období, včetně hodnocení souladu s dlouhodobým záměrem České republiky.

(Vyhláška č. 15/2005 Sb., § 4)

Vyroční zpráva o činnosti školy se vždy zpracovává za předešlý školní rok a odevzdává se do 15. října školské radě ke schválení a následně do 14 dnů zřizovateli.

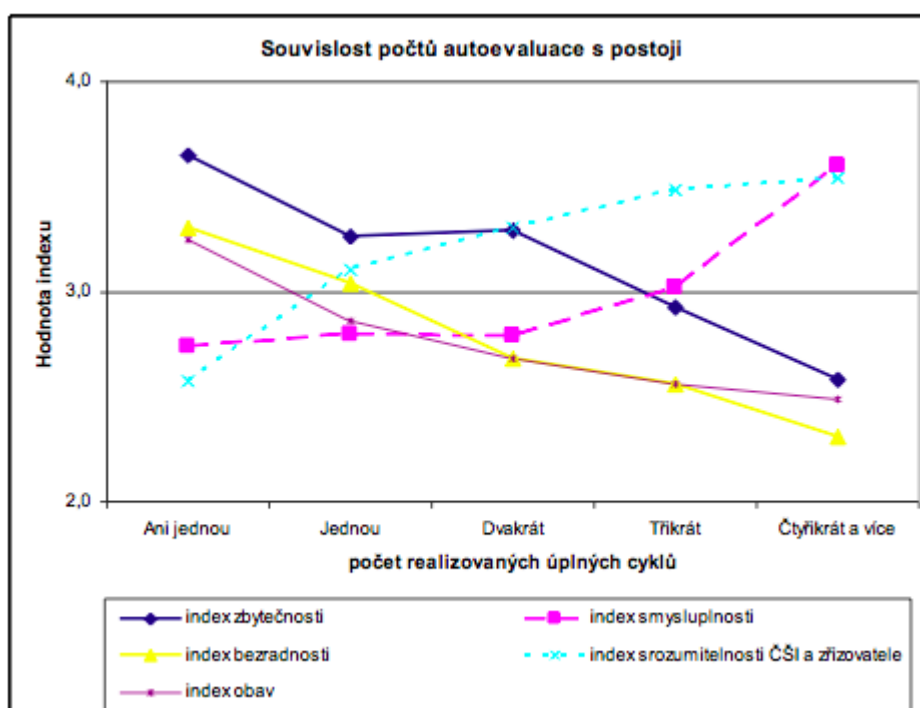
(Vyhláška č. 15/2005 Sb., § 7, odst. 2)

Mezi snahy zavést podporu k vnitřnímu hodnocení škol byl národní projekt financovaný z evropských zdrojů a státního rozpočtu s názvem *Cesta ke kvalitě* vydané MŠMT s celým názvem AUTOEVALUACE – *Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení* s cílem *podpořit vlastní sebereflexi škol a vhodně provázat autoevaluaci a externí evaluaci* (Národní ústav vzdělávání, 2012). Celkem bylo vytvořeno na 30 evaluačních nástrojů a podpůrných opatření pro metodickou podporu k vnitřnímu hodnocení školy. Jako největší přínos školy hodnotily aktivity, které byly s projektem spjaty, jako například workshopy, peer review, vzdělávací program

Koordinátor evaluace, návštěvy poradců přímo na školách nebo vzájemné návštěvy z různých škol (Chvál a kol., 2012, s. 22). Další podpora byl dokument s názvem *Vlastní hodnocení škol*, který byl vydán Českou školní inspekcí (dále jen „ČŠI“).

V grafu č.1 můžeme sledovat tendence vývoje pojetí autoevaluace. Největší změnu a pokrok můžeme vysledovat v pocitu bezradnosti škol, který se postupně snižuje a školy jsou čím dál jistější v provádění vnitřního hodnocení (Chvál a kol., 2012, s. 22).

Graf č. 1.: Souvislost počtů autoevaluace s postoji



Zdroj: (Závěrečná zpráva k přidáné hodnotě projektum, Cesta ke kvalitě, 2009-2012)

Největším rizikem se ale stal smysl hodnocení, který mírně klesl a mohlo by to znamenat i úpadek v provádění vnitřní evaluace školy s ohledem na opatření, které stanoví, že autoevaluace již není povinná dokumentace. K této tendenci může také pomáhat i fakt, že novelou zákona ze dne 12. ledna 2012 vyhlášky č. 15/2005 Sb. týkající se § 28 odst. 1 písm. e) *se slova “zprávy o vlastním hodnocení školy,” zrušují* (Zákon č. 472/2011 Sb., § 28 odst. 1).

Nyní vlastní hodnocení školy slouží pouze jako východisko k vypracování výroční zprávy. Rozhodnutí, zda škola bude či nebude provádět autoevaluaci, je tak v rukou ředitele školy.



## 1.2 Vymezení pojmu autoevaluace a kvality školy

Klíčovou úlohou teorie managementu je následování čtyř základních principů: plánování, řízení, organizování a kontrola za účelem zefektivnění stávajících procesů (Mašlej, 2006, s. 190). Bez kontroly nelze kvalifikovaně řídit žádnou organizaci (Vašátková, 2006, s. 28). Autorka se ve své publikaci *Úvod do autoevaluace* klaní k vymezení termínu autoevaluace podle Průchy, kdy „*autoevaluace školy je systematickým hodnocením dosažených cílů dle předem stanovených kritérií, prováděným pracovníky školy. Je autoregulačním mechanismem vlastní pedagogické práce školy. Poskytuje zpětnou vazbu o kvalitě a úrovni dosažených cílů vzhledem k projektovaným cílům*“ (Vašátková, 2006, s. 14).

Autoři Seberová a Malčík rozumí sebehodnocení školy jako „*hodnocení dosažených cílů a obsahů vzdělávání samotnou školou za účelem zajištění kvality vzdělávání v rámci realizovaného vzdělávacího programu školy. Autoevaluaci můžeme v tomto smyslu chápat jako mechanismus soustavné autoregulace vlastní pedagogické práce školy jako celku i jednotlivých vyučujících, jako užitečný prostředek na možné rozpoznávání silných a slabých stránek státem garantovaného a školou realizovaného vzdělávacího programu. Autoevaluace tak poskytuje zpětnou vazbu o úrovni a kvalitě dosahovaných výsledků vzdělávání*“

(Seberová, Malčík, 2009, cit. dle Valent, Sihelský, 2014, s. 10).

Podobné náhledy na autoevaluaci mají autoři jako Jaroslav Světlík, který ve své publikaci *Marketing školy* akcentuje nutnost řízení kvality a autoevaluace uvnitř instituce, kdy „*je nutné přesvědčit budoucí zákazníky o vyšší kvalitě nabízených služeb, než je tomu u konkurence*“ (Světlík, 2006, s. 252). Dle autora mezinárodní mobilita studentů odkrývá úrovně jednotlivých vzdělávacích institucí a je zapotřebí nastavit standard postihující jednotlivé úrovně vzdělání (Světlík, 2006, s. 252). Při vyhodnocení kvality mohou rozvinuté státy využívat takzvané vzdělávací indikátory, které získají z databáze školy, průzkumem či jiným typem šetření. „*Indikátory jsou signály úspěchu, které používáme k tomu, abychom zjistili, zda či v jakém rozsahu bylo cíle dosaženo*“ (Vašátková, 2006, s. 120).

Mezi nejčastější metody využívané v autoevaluaci jsou dotazování, rozhovory, analýzy textů, ankety, diskuse, SWOT analýzy, pozorování, STEEP analýzy, brainstorming a mnoho dalších metod sběru dat.

Publikace *Inovácie v sebahodnotení škole* definuje 10 nejčastějších metod využívaných v procesu sebehodnocení školy.

Obrázek č. 1: Aktivita sebehodnocení



Zdroj: (Valent a Sihelský, 2014)

S autoevaluací školy je velmi spjatě spojeno zjišťování a měření její kvality. Kvalita je velmi rozsáhlý pojem, nicméně autoři jako například Řezáč se vyjadřuje ke kvalitě jako k *“názoru zákazníků nebo uživatelů na vlastnosti produktu nebo služby, ale i organizace, či systému, kdy se jedná o míru, o které jsou uživatelé přesvědčeni, že služba nebo produkt splňuje jejich potřeby a očekávání”* (Řezáč, 2009, s. 72).

S vysokou autonomií škol, jakou momentálně mají, je ještě důležitější souvisle monitorovat kvalitu, která by se měla stát součástí práce všech účastníků školního prostředí, a to jak managementu školy, pedagogických pracovníků, tak žáků a rodičů. Pojem kvalita má ale více významů ve školním prostředí, jelikož přidružuje další pojmy jako například kvalita vzdělávání, kvalita rámcově vzdělávacího programu nebo kvalita školského systému. Podle autorů Chvály a Starého se rozděluje kvalita na dva základní typy, a to na úroveň nějakého stavu (např. kvalita vyučování chemie) nebo vyjádření stavu, který je žádoucí (Valent a Sihelský, 2014, s. 7). Specifika kvality ve škole spočívá v tom, že na výsledku služby (tedy poskytnutí vzdělání) se podílí významným dílem nejen pedagogičtí pracovníci, ale i dítě samotné. Bez jeho aktivní účasti a zapojení se nedá tato služba efektivně vykonávat, což je v porovnání s jinými službami diametrálně odlišný přístup (Chvál, Starý, 2009, cit. dle Valent a Sihelský, 2014, s.7).

Pojem kvalitu školy vymezují i autoři Průcha, Walterová a Mareš jako žádoucí a ideální stav fungování školy a měl by obsahovat tři oblasti, a to jsou vstupy a podmínky školy jako plánované kurikulum (materiální, finanční či personální podmínky), dále proces vzdělávání je realizované kurikulum (kultura, způsob řízení, kooperace, klima školy) a následně výsledky vzdělávání jako dosáhnuté kurikulum - krátkodobé (vzdělávací cíle a kompetence) a dlouhodobé (profesní úspěch) (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, cit. dle Valent a Sihelský, 2014, s. 8).

Slovenská *Národná asociácia pre edukáciu* definovala 6 klíčových indikátorů, které vedou k výjimečné kvalitě školy:

1. Cíle jsou určovány a dosahovány všemi osobami ve škole,
2. otevřená komunikace a společné řešení problémů,
3. průběžné hodnocení vyučovacího procesu,
4. profesní rozvoj zaměstnanců školy,
5. zdroje na podporu výchovy a vzdělávání na škole,
6. vyučovací proces zahrnuje rozvoj kompetencí žáků učit se, slabým žákům se poskytuje pomoc a podpora v procesu učení se, existuje zpětná vazba.

(Valent a Sihelský, 2014, s. 10)

Podpůrné materiály pro školy k jejich autoevaluaci a měření kvality se Česká školní inspekce ve svém *Rámci pro vlastní hodnocení škol* inspirovala Modelem CAF<sup>1</sup>, jež jsou určeny pro podnikatelský sektor a jsou inspirovány Modelem Excellence Evropské nadace pro management kvality<sup>2</sup> (Kekule, 2011, s. 7). Celková idea těchto metod vychází z konceptu Total Quality Managementu (TQM) poprvé představený W.E. Demingem. Tato koncepce se dá charakterizovat jako zajišťování kontinuálního zlepšování kvality zboží a služeb pomocí vhodných procesů v organizaci. Cílem je uspokojit zákazníky (Ross, 1999), v tomto případě žáka či studenta. Pro tuto koncepci je charakteristické také dlouhodobé plánování, které započítává kvalitu školy

---

<sup>1</sup> Common Assessment Framework - Improving an organisation through self-assessment. V českém překladu: Společný hodnotící rámec - Zlepšování organizace pomocí sebehodnocení.

<sup>2</sup> Model Evropské nadace pro management kvality. The European Foundation for Quality Management, zkratka EFQM.

či organizace jako poslání, součást kultury. Kromě nejčastěji využívaného modelu EFQM se také pro odborné školství využívá model CQAF<sup>3</sup> (Ross, 1999, cit. dle Kekule, 2011, s. 8).

Dalším konceptem managementu jakosti, definovaný Mezinárodní organizací pro normalizaci (International Organization for Standardization, též ISO), je norma ISO 9001 a Metodika ISO/IWA 2:2003. Tato organizace představuje normy, které ustanovují kvalitu na mezinárodní úrovni, sloužící k zajištění bezpečnosti, spolehlivosti a objektivní, přesné informací o produktu či službě. Pro společnosti mohou sloužit též jako strategický nástroj, který minimalizuje chyby, zvyšuje produktivitu a usnadňuje volný a spravedlivý celosvětový obchod (ISO, 2019). Systémy by měly být stavěny tak, aby se snažily dosahovat kvalitních výsledků ve všech oblastech působení. Koncepce ISO má několik specifických norem zaměřujících se na různé odvětví.

Obrázek č. 2: Základní cyklus průběhu autoevaluace s použitím nástroje Rámec pro vlastní hodnocení školy



Zdroj: (Rámec pro vlastní hodnocení školy, 2011, s. 6)

Co se týče vnějšího hodnocení institucí, MŠMT dne 3.7.2018 schválilo dokument s názvem *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*, dle kterého bude hodnotit školská zařízení. Kritéria jsou nastavena dle modelu tzv. *kvalitní školy*, který byl vytvořen ve spolupráci s externími odborníky (ČŠI, 2019a). V kritériích je zde i podmínka vnitřního sebehodnocení školy, kde se hodnotí aktivita, monitorování a vyhodnocování práce školy a následná sanační opatření (ČŠI, 2019a, s. 40). Vnitřní hodnocení školy musí být systematické a musí pokrývat všechny procesy – od pedagogických až po řízení školy.

---

<sup>3</sup> Common Quality Assurance Framework: Společný rámec pro zajišťování kvality.

### 1.2.1 Národní a mezinárodní šetření

Mezi další formy hodnocení škol a výstupů jejich vzdělávacích programů jsou tzv. národní srovnávací zkoušky zajišťované společností SCIO. Další z možností je projekt IDEA, veřejnosti známý jako KALIBRO. Výše uvedené projekty umožňují srovnat úroveň vzdělávacího procesu na národní úrovni.

Na nadnárodní úrovni můžeme uvést šetření OECD nebo IEA. Má-li si škola stanovit směr vývoje a určit priority, je nutné mít zpětnou vazbu a kontinuálně sledovat svou pozici. Jedno z takových šetření jsou PISA (Programme for International Student Assessment) testy. Nejnovější výsledky jsou z roku 2018, kdy se šetření uskutečnilo a oproti minulým létům se na základě nových poznatků

v didaktice a pedagogice objevily úlohy, které využívaly potenciál počítače jako nové médium. Obecně šetření zahrnuje testování čtenářské, matematické a přírodovědné funkční gramotnosti, žákovský dotazník, dotazník ICT, který kontroluje stav počítačů a školní dotazník (ČŠI 2018a).

Dle České školní inspekce se do mezinárodního šetření PISA v roce 2018 zapojilo 330 škol a 7000 žáků narozených v roce 2002. Jednou z výhod je i postupné uvolňování zadaných úloh, které se dostávají do českých škol, a tak si žáci mohou vyzkoušet a pracovat na úlohách a využívat tak jejich didaktický potenciál. PISA 2018 měla za svoji prioritu čtenářskou gramotnost. Celé šetření probíhá elektronickou formou.

Výsledky testů jsou cenným zdrojem k analýze stavu vzdělávacího systému v České republice. V tomto cyklu je Česko zapojeno do volitelného modulu PISA-TALIS link, který umožní v agregované podobě propojit zjištění dotazníkového šetření učitelů TALIS, které se také konalo v roce 2018.

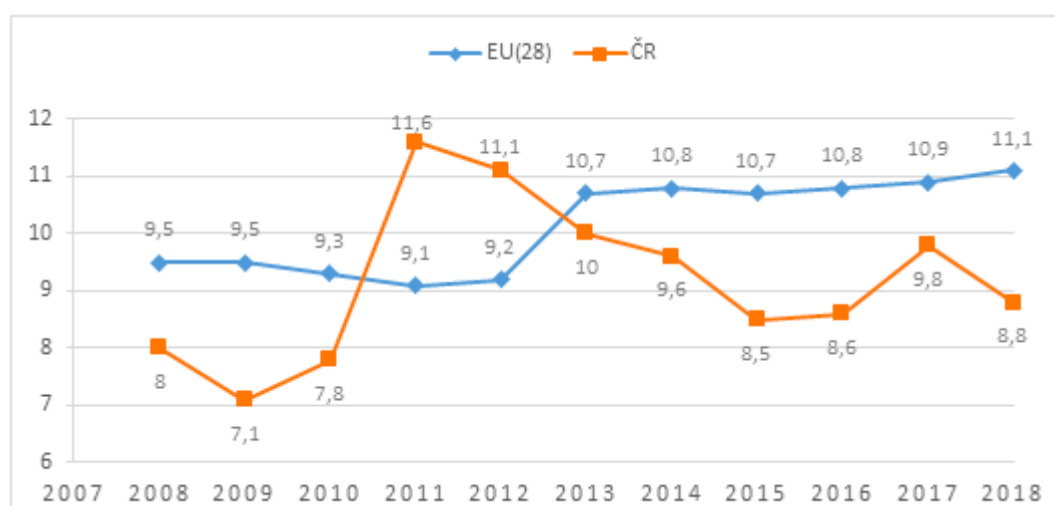
TALIS je rozsáhlé mezinárodní šetření a monitorovací nástroj, který sleduje názory učitelů a ředitelů na jejich pracovní podmínky, školní prostředí či průběh vyučování a zpětnou vazbu. Touto cestou pomáhá přispět k hodnocení a zlepšování vzdělávání a vzdělávací politiky. Nové poznatky odhalují nedostatky ve vzdělávacích systémech a jejich odstraněním přispívá ke zvyšování motivace a spokojenosti pedagogických a nepedagogických pracovníků. Šetření probíhá jednou za pět let a je organizováno OECD a Česká republika je jeden z účastníků.

(ČŠI, 2018c)

### 1.3 Aspekty dalšího vzdělávání zaměstnanců

Dle *Labour Force Survey*, podíl dospělé populace, která se účastní dalšího vzdělávání, mírně klesá. V roce 2011 došlo k rapidnímu poklesu, který trval až do roku 2015. První nárůst byl indikován v roce 2016. V roce 2018 se EU průměr pohybuje v setrvalém stavu, zatímco u České republiky sledujeme opět mírný pokles, který je na podobné úrovni jako v roce 2016.

Graf č. 2: Podíl dospělé populace účastníci se dalšího vzdělávání v ČR a EU v letech 2008-2018  
v procentech



Zdroj: (MŠMT, 2018)

Co se týče pedagogických pracovníků, jejich další vzdělávání upravuje zákon č. 563/2004 Sb., *zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* v Hlavě IV § 24 jako *Další vzdělávání a kariérní systém pedagogických pracovníků škol zřizovaných ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí a zařízení sociálních služeb*, který pojednává o povinnosti dalšího vzdělávání učitelů pro zvyšování, prohlubování či získání další kvalifikace.

Dle zákona se další vzdělávání pedagogických pracovníků může konat na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pracovníků či v jiných zařízeních, které musejí být akreditovány ministerstvem. Po absolvování dalšího vzdělávání je pedagogickému pracovníku vystaveno osvědčení. Dále dle výše uvedeného zákona v odstavci 7 je vymezeno pedagogickému pracovníku volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce či dle druhu pracovního poměru – pokud je kratší než celý školní rok, tak pracovníkovi přísluší za každý měsíc jedna dvanáctina volna. Za dobu čerpání volna náleží pracovníkovi náhrada platu (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Vyhláška č. 317/2005 Sb. *vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků* ze dne 27. července 2005 pojednává o třech druzích dalšího vzdělávání, a to:

- a) studium ke splnění kvalifikačních předpokladů,
- b) studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů,
- c) studium k prohlubování odborné kvalifikace.

(Vyhláška č. 317/2005 Sb.)

S profesí učitele je dnes nezbytně spjata potřeba se nadále vzdělávat a rozšiřovat profesní výbavu, jelikož stejně jako na ostatní profese, tak i na pedagogické pracovníky doléhá mnoho nových jevů, které mění dosavadní vzdělávací proces. Široká škála specializovaného vzdělávání, samostudia, formálního či neformálního vzdělávání má pomoci pedagogickým pracovníkům zlepšit své kompetence, znalosti a dovednosti tak, aby umožnily jednotlivcům aplikovat změny v edukačním procesu nebo jiných aspektech pedagogické praxe, aktualizovat své dovednosti, postoje, přístupy nových vyučovacích technik, umožnit rozvíjet či implementovat nové strategie týkající se školních kurikulů, vyměňovat si informace či odborné znalosti s ostatními učiteli a dalšími odborníky nebo pomáhat slabším učitelům při zvyšování efektivity (OECD, 2009, s. 48).

Vzdělávací potřeby pedagogických pracovníků můžeme rozdělit do následujících kompetencí dle autorky Lazarové, a to:

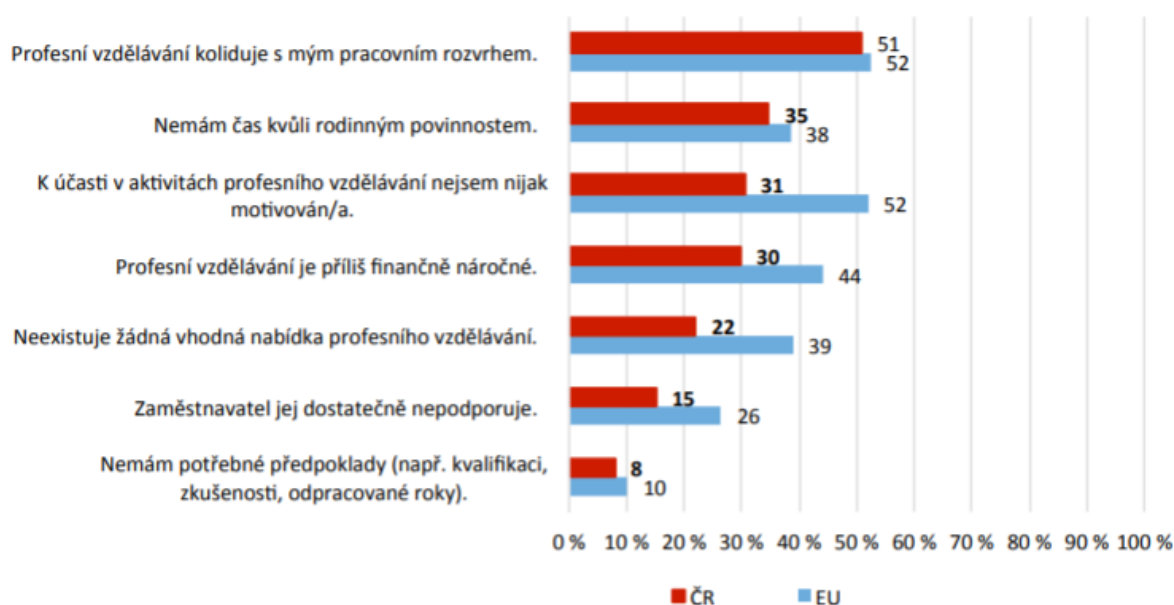
- předmětové/oborové kompetence
- didaktické a psychodidaktické kompetence – vyučovací metody, formy, techniky,
- diagnostické a intervenční kompetence – rozpoznávání stylu učení žáků, výchovné a výukové problémy, krizové situace, rozpoznávání sociálně-patologických jevů, poruch učení,
- sociální, psychosociální a komunikativní kompetence – jednání s žáky, efektivní a asertivní komunikace, kolaborativní učení,
- manažerské a normativní kompetence – management třídy, školské právo,
- kompetence zaměřené na osobnostní a profesní kultivaci – kurzy zaměřené na osobnostní rozvoj,

- pedagogické kompetence – obecná pedagogika, aktuální trendy ve vzdělávání.

(Lazarová, 2006, s. 63-65)

Důvody neúčasti na dalším vzdělávání jsou dle výsledku TALIS 2018 zejména problémy skloubit pracovní povinnosti s danou vzdělávací aktivitou, neexistující pobídky pro profesní rozvoj (např. kariérní růst v případě účasti), velká finanční náročnost, nedostačující nabídka kurzů, a také žádná navazující vzdělávací aktivita. Dále pak rodinné povinnosti, nízká podpora zaměstnavatele nebo absence předpokladů nutných pro účast na daném vzdělávání (TALIS, 2018, s. 179).

Graf č. 3: Bariéry, které zapříčiňují neúčast učitelů a ředitelů na dalším vzdělávání



Zdroj: (BOUDOVÁ, a kol., 2019, s. 180)

Profesní rozvoj by neměl sloužit pouze jako mechanismus pro kariérní růst, ale hlavně jako prostředek v napomáhající pedagogickému pracovníkovi nejenom s jeho každodenními situacemi a případnými řešeními, ale také jako rozvoj nabídky vzdělávacích aktivit, které budou mít obsah v souladu s potřebami pedagogického pracovníka (Opfer and Pedder, 2011).

### 1.3.1 Vývoj dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Dle autorky Jany Kohnové se celé školství potýká s problémem nutné změny, přičemž ale nikdo neví, která změna je ta správná, jak ji korektně formulovat či jak ji provést. Celá koncepce vzdělávání je vystavena mnohým vlivům a zájmům, utvářena jak politickými zájmy, tak společenskými, ekonomickými, národními i mezinárodními změnami (Kohnová, 2012, s. 21). Autorka dále tvrdí, že i změna nynějšího stavu se dá považovat za reformu, ale je nutné znát vývoj



vzdělávání, který tomu předcházela, jelikož je vzdělávání silně zakotvené historicky a některé aspekty dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zůstávají neměnné a nejedná se tudíž o nový trend (Kohnová, 2012, s. 21).

Již v 16. a 17. století se můžeme setkat s tzv. *partikulárními školami*, kde správci učitele instruovali, kontrolovali a poskytovali podporu pedagogické činnosti. Tento systém napomohl i unifikovat vzdělávání a způsob výuky (Kohnová, 2002, s. 24).

V 18. a 19. století se aktivity ještě více rozmohly a vyrůstaly vzdělávací spolky, porady nebo časopisy. První legislativní zakotvení dalšího vzdělávání učitelů bylo zavedeno v roce 1869 Říšským zákoníkem, který ustanovuje základní složky modelu dalšího vzdělávání učitelů. Novelizací tohoto zákona v roce 1925 přibyla i nutnost ředitele školy převzít odpovědnost za další vzdělávání. Institucionální zajištění dalšího vzdělávání učitelů (DVU) trvalo až do roku 1989 a bylo zrušeno novelizací zákona č. 76 z roku 1978. Reakcí bylo vytvoření specifického modelu dalšího vzdělávání přímo samotnými učiteli a řediteli škol. Naneštěstí novela zákona, která změnila financování DVPP, dále pak taky zvýšení přímé vyučovací povinnosti a rušení školských úřadů, měla za následek destrukci tohoto modelu (Kohnová, 2012, s. 30).

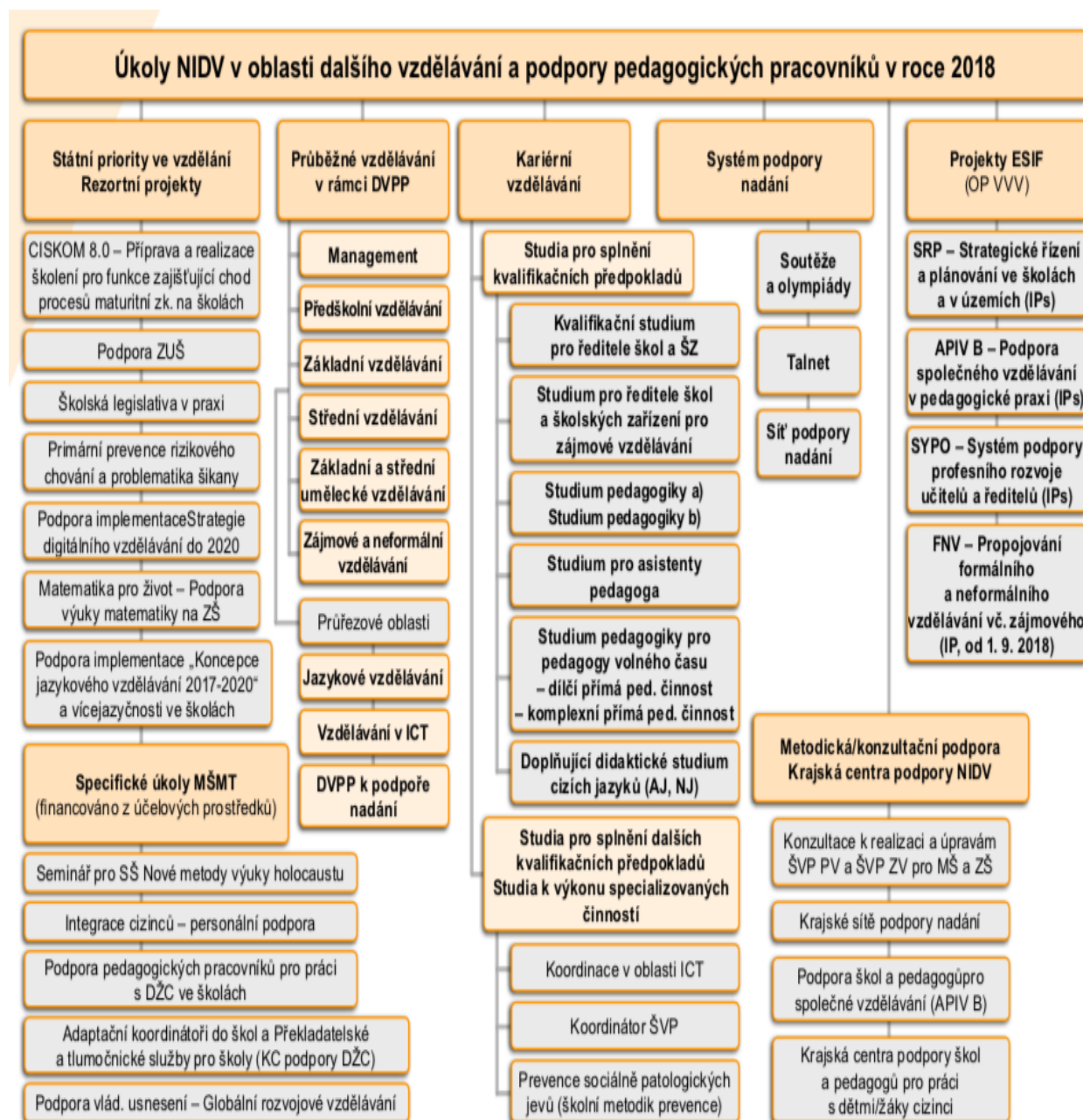
Nyní funguje instituce zřízená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy – Národní Pedagogický Institut, který vznikl 1.1.2020 sloučením Národního institutu dalšího vzdělávání (NIDV) a Národního ústavu vzdělávání (NÚV). Předtím se prozatímně pracovalo s názvem NIDV+ (MŠMT, 2019d).

Pedagogický pracovník si ale může rozšiřovat nebo prohlubovat kvalifikaci na dalších institucích, zejména na vysokých školách nebo v zařízeních DVPP, které jsou zapsané ve školském rejstříku.

Národní institut dalšího vzdělávání byla příspěvková organizace řízená MŠMT. Výchozími dokumenty, o které se NIDV opíral při své činnosti, byly zejména strategický rámec, strategické dokumenty, akční plány, rezortní legislativní normy a další materiály (například analýzy vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků nebo priority MŠMT pro daný rok). Cílem organizace je poskytovat podporu pedagogickým pracovníkům v jejich profesním rozvoji. Na obrázku č. 3 můžeme sledovat klíčové činnosti organizace, mezi něž patří zejména příprava programů DVPP a DVPPzv k akreditaci na MŠMT, studia pro splnění kvalifikačních předpokladů či k výkonu specializovaných činností, průběžné vzdělávání, konzultace, rezortní projekty (jako např. CISKOM 8.0, soutěže Talentcentrum, školská legislativa v praxi, primární prevence rizikového chování, profesní rozvoj ředitelů, atd.) koncepční a analytické činnosti (např. NRVDM,

vyhodnocování vzdělávacích programů a studií) či mezinárodní spolupráce v oblasti DVPP a DVPPzv (Výroční zpráva NIDV, 2018, s. 10).

Obrázek č.3: Úkoly NIDV v oblasti dalšího vzdělávání a podpory pedagogických pracovníků



Zdroj: (Výroční zpráva Národního institutu pro další vzdělávání, 2018, s. 10)

Za rok 2018 byl počet realizovaných projektů celkem 3 004 a počet účastníků byl 48 372.

Realizované programy se dělí na studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů, které jsou zakončeny závěrečnou zkouškou, a studium k prohlubování odborné kvalifikace, které je zakončené udělením osvědčení. *“Kvalifikační studium dává možnost pedagogickým pracovníkům doplnit si příslušnou kvalifikaci v souladu s příslušnými právními normami. Vzdělávání probíhá na základě zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, a vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků”* (NIDV, 2018, s. 33).

Pro potřebu diplomové práce se bude pozornost orientovat zejména na průběžné studium. Prohlubování odborné kvalifikace se věnuje zejména aktualizací teoretických a praktických otázek, které mají co dočinění s procesem vzdělávání. Délka kurzu musí být minimálně čtyři vyučovací hodiny a obsahem jsou zejména nové poznatky z obecné pedagogiky, didaktiky, školní psychologie, nové poznatky z daných oborů či prevence sociálně patologických jevů (Eurydice, 2019). Průběžné studium prohlubuje znalosti pedagogických pracovníků a nabízí širokou škálu jak krátkodobých, tak dlouhodobých kurzů. Kvůli komplexnosti středního vzdělávání bylo nutné zaměřit kurzy na všeobecná témata. V roce 2018 patřilo mezi klíčová témata například matematika, programy inkluze, podpora gramotnosti a zvládání konfliktů žáků ve třídě (NIDV, 2018, s. 21).

Projekty jsou masivně dotovány z ESIF (Evropské strukturální a investiční fondy), které budou končit v letech 2021 a 2022. Mezi nejznámější patří například Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV), který má za cíl podporovat rovnosti a kvality ve vzdělávání, rozvoj lepších kompetencí na trhu práce a posílení kapacit pro kvalitní výzkum (OP VVV, 2019).

### **1.3.2 Metody a formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**

Nelze podceňovat potřebu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jelikož absence vzdělávání může vést ke zpomalení profesního růstu učitele a následně k chybějícím znalostem, které jsou požadovány.

Forma je určitý způsob výkladu, jeho provedení a sdělení dané vyučovací látky. Její podoba je spjata s celou organizací výuky a výběru didaktických prostředků (Veteška, 2014).

Formy vzdělávání v České republice dle autorky Lazarové (2006, s. 21) jsou:

- přednáška,
- školení,
- seminář,
- kurz,
- výcvik či dílna.

Dále také hovoří o rozmachu *school-based activities*, které jsou zaměřené na rozvíjení a podporu učitelů přímo na jejich pracovištích ve školách. K typickým programům tak patří:

- organizované semináře ve školách,
- “učitelská centra”, kde učitelé školí jiné učitele,
- peer pozorování,
- mentoring, counselling, coaching,
- akční výzkum či společná práce na projektech.

(Lazarová, 2006, s. 201)

Za další významné formy se považují konference, sebevzdělávání a samostudium, workshop či e-learning, kde můžeme zařadit videosemináře, e-konference, webináře, mobile learning.

(Veteška, 2014, s. 88)

Tyto určité formy profesního vzdělávání můžeme zařadit dle jejich charakteristik do různých metod. Didaktická metoda je dle autora Mužíka druh a způsob vyučování nebo učení a tvoří základ komunikace mezi lektorem a účastníkem (Mužík, 2005, s.115).

*“Dle Maňáka a Švece (2003) je výuková metoda uspořádaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit studenta, který směřuje k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů jako například zprostředkování vědomostí a dovedností, aktivizaci studentů a podporu jejich motivace, formování a rozvoj studentovy osobnosti, výchova či komunikace, která je pro výuku nezbytná.”* (Zormanová, 2017 s. 120).

Výukové metody mají mnoho rozdělení a jedno z nejznámějších je od autora Malacha, viz obrázek č.4.

Obrázek č. 4: Výukové metody ve vzdělávání dospělých dle Malacha

**Výukové metody ve vzdělávání dospělých dle Malacha (Malach, 2003, s. 8):**

- 1. Metody dle osvojované látky:**
  - a) motivační;
  - b) zprostředkování učiva;
  - c) prohlubování a opakování;
  - d) aplikační;
  - e) hodnocení výsledků.
- 2. Metody dle logického zřetele:**
  - a) syntetická nebo analytická;
  - b) deduktivní nebo induktivní;
  - c) srovnávací;
  - d) vývojová.
- 3. Metody dle postavení učitele a účastníka:**
  - a) posluchač s lektorem jsou v interakci neboli heterodidaktická metoda;
  - b) posluchač se učí s knihou neboli autodidaktická metoda.
- 4. Metody dle zdroje informací:**
  - a) praktické;
  - b) slovně-praktické;
  - c) slovní.
- 5. Metody dle vztahu účastníků k praxi:**
  - a) teoretické;
  - b) teoreticko-praktické;
  - c) praktické.

Zdroj: (ZORMANOVÁ, 2017)

Autor Jaroslav Mužík (2005, s. 77) vzdělávání dospělých přiřazuje do metod teoreticko-praktických, které dále můžeme rozdělit na diskurzní (diskuze řetězová, panelová, veřejná, řízená atd.), problémové (situační, inscenační, ekonomické hry), programové (lineární, větvený), diagnosticky-kvalifikační. Autor dále představuje další možnost dělení didaktických metod dle „kritérií směrů zdrojů a míry pomoci účastníkovi v procesu jeho učení“ (Mužík, 2005, s. 117). Tento model členění didaktické metody na metody transferu (přednáška, seminář, dialogické metody, problémové metody, konzultace, exkurze a ověřování znalostí a dovedností) a na metody facilitace (instruktáž, koučink, workshop, open space technology, studijně-řešitelská činnost, výcviková firma nebo e-learning), přičemž sám přiznává možné slabé stránky, a to zejména možnosti prolínání obou metod dohromady. U facilitačních metod může docházet k transferu určitých informací, vědomostí a dovedností a naopak – u metod transferu informací, vědomostí a dovedností dochází k facilitačním aktivitám, které ulehčují proces učení (Mužík, 2005, s. 117).

Sociologická a pedagogická analýza *Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels* představuje zajímavý pohled na další vzdělávání učitelů, kde rozlišuje čtyři

různé modely, a to akademický, školní, formativně smluvní, interaktivně reflexivní a smíšené formy.

První model “akademický” se charakterizuje jako dobrovolný, kdy konečným cílem je předávání teoretických znalostí a silná personalizace mezi školitelem a školeným, kteří mají k sobě velmi blízký liberální vztah (Demailly, 1991, s. 5-14).

Dalším modelem je “školní” model, kdy je výuka organizovaná legitimní mocí, na kterou školitel nemá vliv. Většinou je to stát nebo instituce, která deleguje své funkce na další organizace. Školitelé musí učit znalosti, které jsou definovány mimo ně a nemohou být v tomto případě odpovědní za program a, stejně jako jejich školení, jim pouze podléhají. Nabídka a obsah vzdělávacích akcí je znám, stejně jako cíl a znalosti, které má absolvent získat (Demailly, 1991, s. 5-14).

Naopak, model „formativně-smluvní“ vytváří smluvní symbolický vztah mezi školeným a školitelem. „Smluvní“ model je charakterizován vyjednáváním (v různých formách) mezi různými partnery ve smluvním vztahu, plánovaným programem a materiálními a pedagogickými postupy přípravy. Učitel se může účastnit dalšího vzdělávání, ale musí být přínosné i pro samotnou instituci, pro kterou pracuje (Demailly, 1991, s. 5-14).

Konečný model školení je “interaktivně reflexní” model, která se zabývá tréninkovým procesem souvisejícím s řešením skutečných problémů. Svým způsobem je to téměř učení na pracovišti, nicméně se utvářejí nové dovednosti a vytváří se kolektivní tvorba nových znalostí, které nejsou předávány školitelem samotným, ale jsou vytvářeny na místě. Patří sem například pracovní skupiny nebo akční výzkumné skupiny, kde trenér je pouze technickou pomocí účastníků kurzu. (Demailly, 1991, s. 5-14).

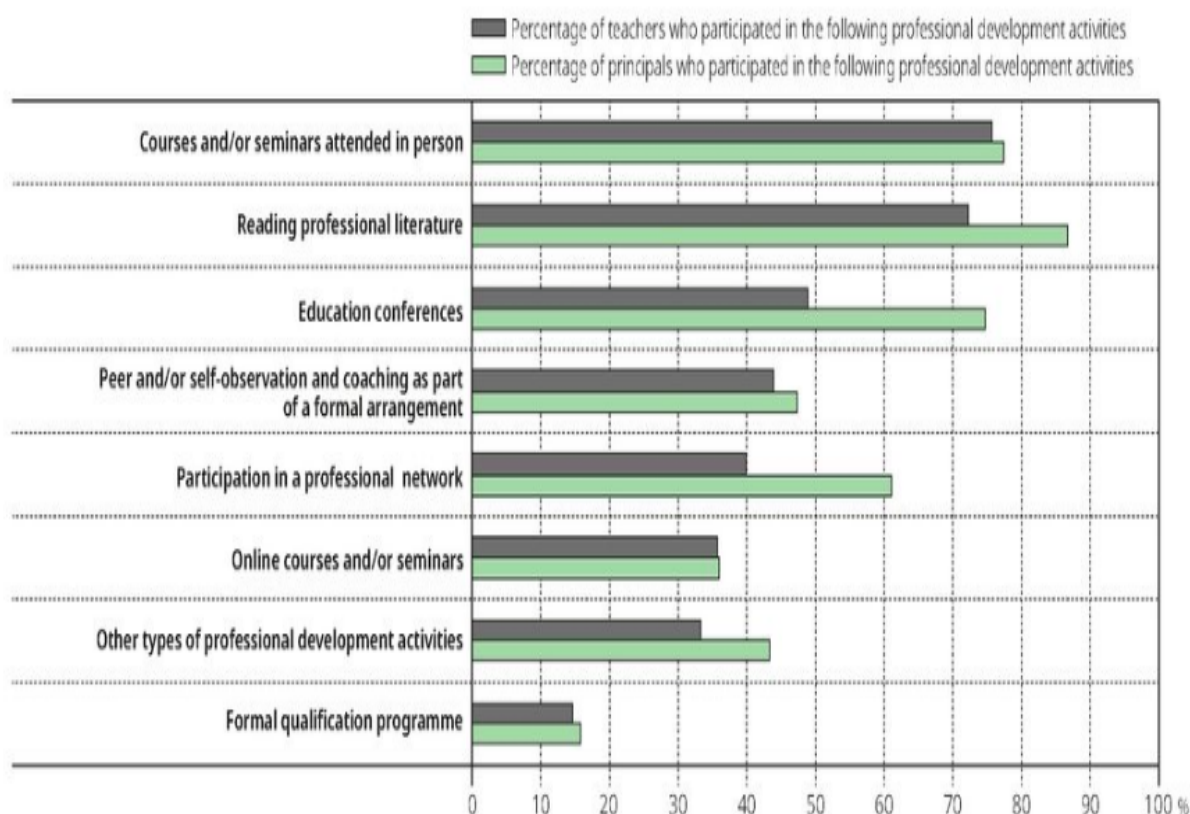
Publikace *La formation continue des professeurs: éléments de réflexion et propositions* popisuje tři obsahy výcviku dalšího vzdělávání, které francouzští učitelé považují za nejvýznamnější, a to, jak se vypořádat s obtížnými studenty, jak zvládat heterogenní třídu, a jak integrovat nabytou teorii v praxi (Sensevy, 2002, s. 9). Autor se dále vyjadřuje k nutnosti odprostit se od věčného inovování učitelů, kteří jsou stavěni do role věčných začátečníků, kteří jdou na kurzy dalšího vzdělávání, aby se naučili inovativním přístupům a vyměnili je za svou dosavadní praxi. Dle něj by se mělo na učitele pohlížet již jako na kompetentního odborníka a inovace by měly spočívat v evaluaci již stávajícího stavu, a ne změnou procesů, které dosud učitel dělal (Sensevy, 2002, s. 10).

Výsledky TALIS 2018 vyzdvihují důležitost správného výběru formy a metody dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro velkou účast učitelů. Dle výsledků jsou formy a metody vzdělávání rozděleny na strukturované aktivity (jako například konference, workshop) až po nestrukturované (jako například networking, vzájemná spolupráce, čtení literatury).

Výsledky ukazují, že potenciálně efektivnější je participace na všech druzích profesního vzdělávání (Jensen a kol., 2016). Dle něj formy jako semináře a čtení literatury rozvíjí dovednosti založené na znalostech, zatímco networking a koučování rozvíjí spolupráci a sociální interakci. Kombinace všech forem a metod vzdělávání pomáhá budovat plně rozmanitý profil učitelů i ředitelů (Chen and McCray, 2012).

Na grafu č. 4 můžeme sledovat typy profesního vzdělávání, kterých se nejčastěji učitelé účastní v rozmezí 12 měsíců. Průměr zemí OECD je účast na čtyřech typů forem a metod a celkem šesti druhů aktivit profesního rozvoje. Nejnavštěvovanější formou vzdělávacích aktiví jsou semináře a kurzy, poté čtení odborné literatury, konference, vzájemné hospitace a pozorování i sebepozorování, koučink, networking, online kurzy a semináře a jiné typy dalšího vzdělávání.

Graf č. 4: Typy profesního rozvoje, kterých se učitelé a ředitelé účastní v rozmezí 12 měsíců



1. OECD average covers 31 countries for teachers and 30 countries for principals (see Annex B).

2. Refers to professional development activities in which teachers participated in the 12 months prior to the survey.

**Note:** The figure only includes those items that were common both for the teacher and the school leader questionnaire.

*Values are ranked in descending order of the percentage of teachers who participated in the following professional development activities.*

**Source:** OECD, TALIS 2018 Database, Tables I.5.7 and I.5.10.

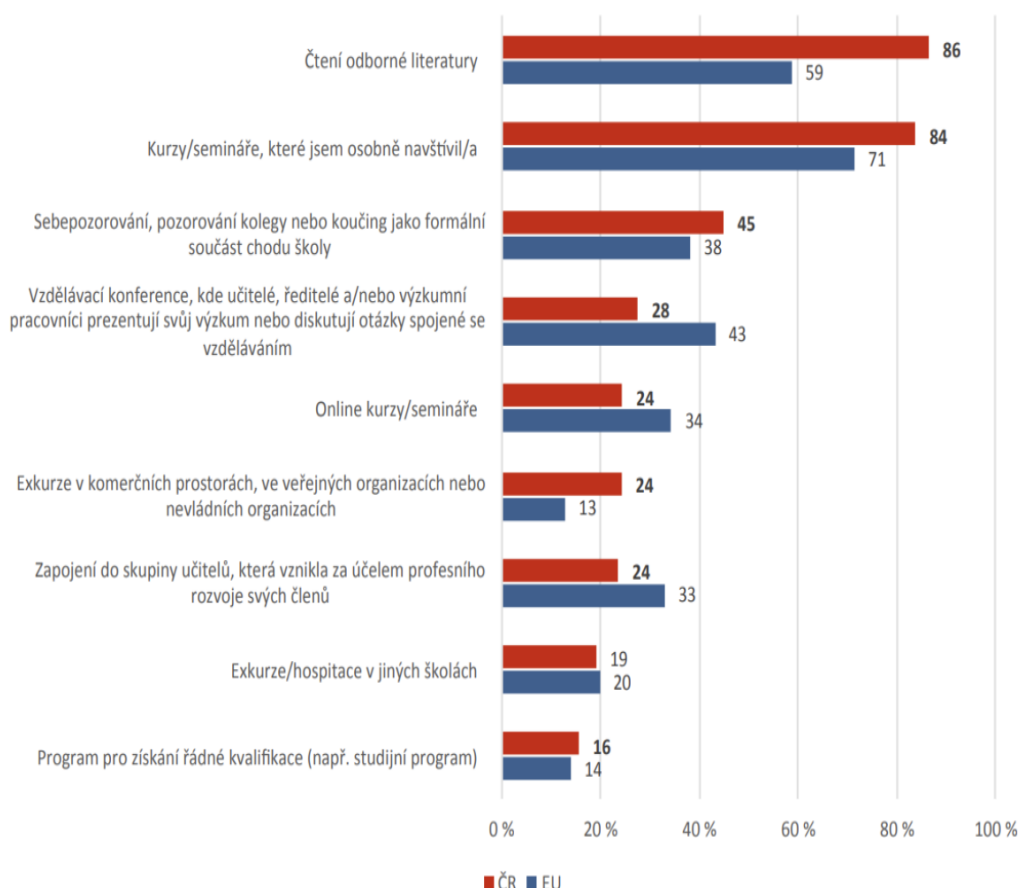
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933932779>

Zdroj: (TALIS 2018 Results Volume I, 2018)

V následujícím grafu můžeme sledovat volbu českých pedagogických pracovníků při výběru formy dalšího vzdělávání. Vyplývá z něj, že samostudium a semináře a kurzy jsou nejčastější volbou vzdělávacích aktivit v posledních 12 měsících.



Graf č. 5: Podíl učitelů, kteří se během posledních 12 měsíců zúčastnili vybraných aktivit profesního rozvoje



Pozn.: Statisticky významné rozdíly mezi ČR a EU jsou zvýrazněny tučně.

Zdroj: (BOUDOVÁ, a kol., 2018)

Participace na různých formách dalšího vzdělávání se liší země od země.

Zatímco více jak 70 % učitelů se účastní edukačních konferencí, jejichž výsledkem je prezentování dosažených výsledků, v České republice se tato míra pohybuje okolo 30 %. Také networking není mezi českými učiteli nejpřitažlivější forma dalšího vzdělávání – účastní se jich pouze 25 %, což je podobný výsledek jako Španělsko, Slovenská republika, Chile, Rakousko nebo Portugalsko.

Největším zklamáním je pro účastníky pasivita na daných aktivitách a pouhé přijímání informací. I sami kritici se přiklánějí k přístupu výuky dalšího vzdělávání, které se odehrává přímo na daných institucích, kde učitel působí. Pouze takto si může propojit své vlastní zkušenosti a vytvořit tak

správný kontext pro pochopení obsahu dané výukové látky. Pro tento přístup je ale zapotřebí znát školní klima a mít dobré a kvalitní vztahy s danou institucí (TALIS, 2018 s. 158). V České republice je stále nejoblíbenější samostudium a semináře, nicméně účast na online kurzech byla vyšší u učitelů víceletých gymnázií (38 %) než u učitelů základních škol (21 %). Z hlediska délky praxe byla na prezenčních kurzech a seminářích četnější účast zkušenějších učitelů s praxí nad 5 let (ČŠI, 2019b, s. 48).

### 1.3.3 Efektivita dalšího vzdělávání

V pedagogických vědách existuje velký počet prací a dokumentů zabývajících se efektivitou vzdělávacího procesu. V největší míře se definuje jako *“poměr mezi účinky vzdělávání (v ekonomické a mimoekonomické sféře společnosti) a reálnými společenskými potřebami, uspokojovanými prostřednictvím příslušných vzdělávacích projektů”* (Průcha, 1990, s. 31). Definice pracuje s pojmem *společenské užitečnosti vzdělání*, nicméně je těžké, ba snad i nemožné exaktně postihovat efektivitu vzdělávání pomocí společenské užitečnosti či kvality. Kuličova stať z roku 1980 o *“efektivitě učení a vyučování”* se pokouší o vytvoření metodologie, podle které by se daly rozdělit tři druhy výzkumu efektivit, a to:

- cílem je okamžitá efektivita výuky, tedy co se účastníci naučili,
- cílem je srovnání efektů jednoho systému s efekty jiného s totožným cílem,
- cílem je objasnit efektivitu systému nejen na základě výsledků, ale i na základě analýzy celého procesu.

(Průcha, 1990, s. 15)

Můžeme také tvrdit, že klíčovým faktorem pro zajištění efektivního dalšího vzdělávání je přizpůsobit vhodný profesní rozvoj konkrétním profesním potřebám. Shoda mezi potřebami učitele a vybranou činností je rozhodující pro zajištění pozitivního dopadu i na úroveň třídy a školy (Goodall a kol., 2019). Často se říká, že další vzdělávání je efektivní v případě, pokud je v souladu s potřebami instituce, nicméně autoři Goodall, Lindsay, Day a Mujis mají na toto tvrzení jiný pohled. Podle nich spíše převažují potřeby jednotlivých učitelů. Šetření *Evaluating the impact of CPD* ukazuje, že hodnocení efektivit vzdělávací aktivity je většinou formou dotazníku, který je velmi variabilní. Guskey (1997) ve svém přehledu o hodnocení dopadu profesního rozvoje na učitele tvrdí, že je ovlivněno několika příčinami (Guskey, 1997, cit. dle Goodall a kol., 2019, s. 27).

V hodnocení je často udáván pouze výčet činností, prováděných na školení, často také nebývá hodnocení dostatečně hluboké a většinou se koná po ukončení akce, kdy jsou všichni zúčastnění nabití pozitivními emocemi. Dalším častým prvkem je přílišná stručnost hodnocení se zaměřením spíše na organizaci dané akce než na jeho efektivitu v pozdější aplikaci. Dodatečné nebo navazující aktivity jsou zřídka k vidění (Goodall a kol., 2019, s. 29).

Téhož názoru je i národní výzkumný projekt *Schools and continuing professional development (CPD) in England – State of the Nation research project*, který tvrdí, že učitelé vnímají účast na dalším vzdělávání pozitivně a důležitost vidí v příležitosti ke spolupráci s ostatními kolegy, zlepšování své profesní schopnosti a řešení bezprostředních potřeb školy. Důležité je také pozitivní dopad na učení žáků, zlepšení jejich akademických výsledků nebo získání lepšího pochopení národních osnov. Celkově mají učitelé tendenci vnímat výhody účasti v dalším rozvoji spíše individuální než kolektivní a pohlíží na to jako na příležitost osobního rozvoje, který koneckonců může mít pozitivní vliv na instituci (Pedder a kol., 2008, s. 76).

Pohledy učitelů na výhody profesního rozvoje se ale liší dle jednotlivých škol. Například učitelé středních škol se s větší pravděpodobností účastní profesního rozvoje kvůli možnosti posunu v kariéře, nově začínající učitelé mají tendenci upřednostňovat ty vzdělávací aktivity, které jim rozšíří znalosti a kompetence. Zkušení učitelé, kteří již dosáhli kariérního pokroku, mají kolektivní důvody pro účast na dalším vzdělávání (Pedder a kol., 2008, s. 76).

Výše uvedené tvrzení se shoduje s výsledky projektu *In-service teacher training programmes: the case of Palestine*, kde se pomocí Spearmanova korelačního koeficientu ukázalo, že pro začínající učitele je další vzdělávání důležité z hlediska zlepšování výukových metod a technik, zatímco pro učitele středních škol je to krok pro postgraduální studium nebo posun v kariéře. (Sabri, 1997, s. 116).

Esej *The Need for In-Service Training for Teachers and It's Effectiveness In School* tvrdí, že nejefektivnější vzdělávací program je ten, který je prováděn přímo na místě, tj. ve třídě. Pedagogický pracovník má tak dostatečný prostor podílet se na plánování a realizaci školení od začátku do konce. Kromě toho je efektivita vzdělávacího procesu do značné míry spojena s motivací učitele. Esej dále prezentovala několik důležitých faktorů, které mají pozitivní vliv na efektivitu vzdělávacího procesu, a to:

- a. Role správce – další vzdělávání by mělo být aktivní, a to vyžaduje silné vedení lidí. Toto vedení je na roli ředitele školy. Ředitel, jako správce, vytváří atmosféru podpory, motivace

a je zároveň vzorem pro učitele, a tak by se měl sám účastnit dalšího vzdělávání. Kromě toho Heaney (2004) a Lee (2005) uvedli, že ředitelé by se měli zavázat k určování vzdělávacích potřeb učitelů a připravovat vhodné školení na tomto základě.

- b. Postoje k dalšímu vzdělávání – efektivnost dalšího vzdělávání ve škole souvisí také s přístupem učitelů ve škole. Učitelé by měli mít pozitivní přístup k dalšímu vzdělávání organizované školou, jelikož postoje jsou odrazem přesvědčení a názorů, které pak podporují nebo potlačují chování. Postoje jsou důležitým tématem vzdělávacího programu, protože ovlivňují motivaci. Motivace se odráží ve výběru cílů a množství úsilí vynaloženého na jejich dosažení.
- c. Analýza potřeb pro další vzdělávání – hlavním účelem dalšího vzdělávání je zvyšování znalostí a dovedností zaměstnanců, a s tím související i zvyšování potenciálu školy pro dosažení cílů a vizí. Proces posuzování potřeb zaměstnanců je v podstatě proces určení rozporu mezi stávajícími a potřebnými kompetencemi zaměstnanců (Ronald W.Rebore, 2004, s. 119). Aby bylo další vzdělávání účinné, musí být schopno identifikovat potřeby zaměstnanců. Existuje několik metod určování potřeb. Jedna z nejznámějších je vyhodnotit úroveň výkonu a růstu zaměstnanců, vztahy ve školní komunitě, mezi zaměstnanci a managementem a spokojenosti s prací. Další metoda je přímá zpětná vazba od zaměstnanců školy, poskytující informaci o tom, jak se cítí v organizacích nebo jaké potřeby k rozvoji potřebují. Další z metod je například projektování.
- d. Vytvoření strategie – další vzdělávání musí mít dobře organizovaný a průběžný plán, který bude mít stanovený cíl, činnost, materiály, strategii, plán hodnocení a postupy hodnocení školení, které jsou dobře definovány a vzájemně propojeny.

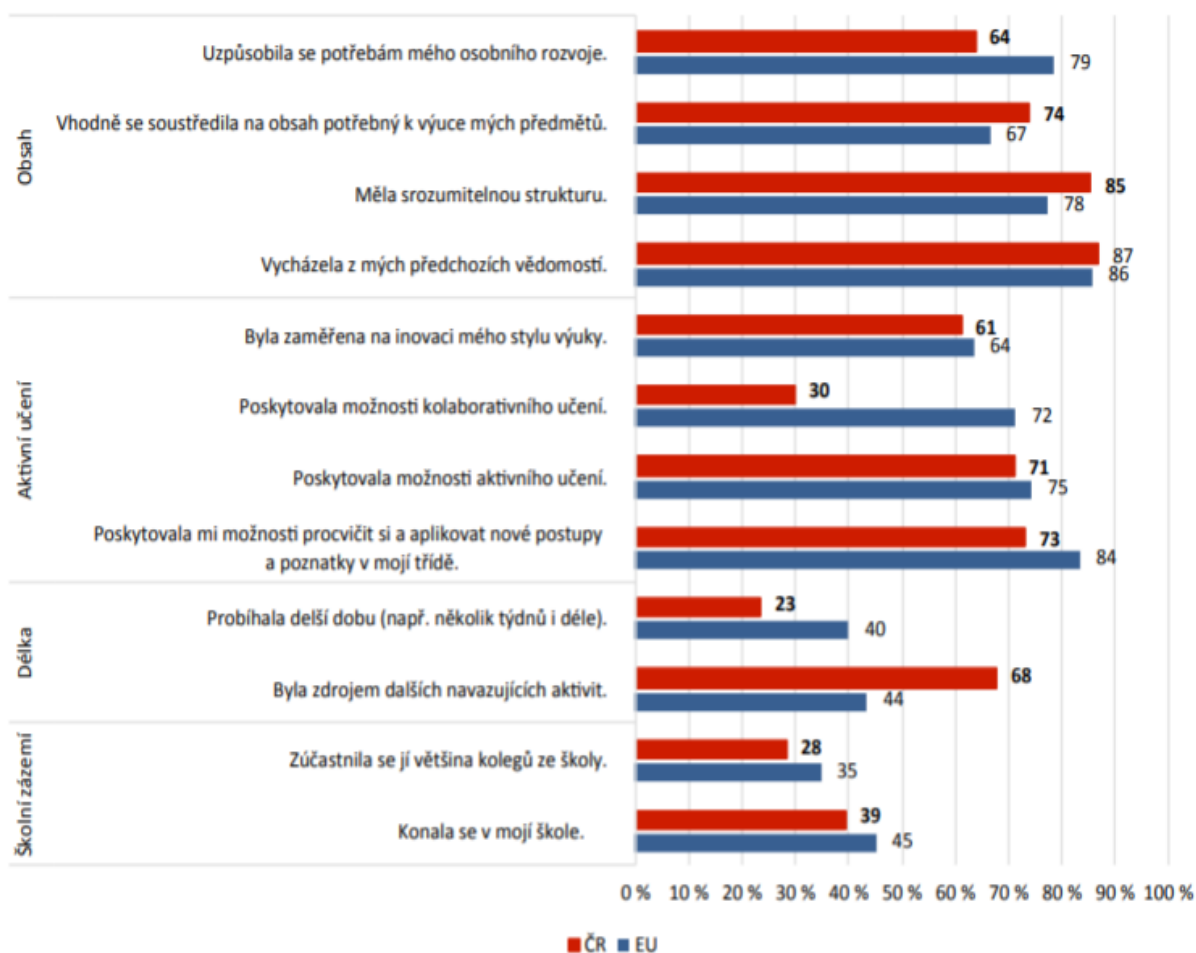
(Che Omar, 2014, s. 4-7)

V rámci TALIS 2018, učitelé a ředitelé škol byli požádáni vybrat ze 12 faktorů ty nejdůležitější, které dle nich mají největší důraz na efektivitu vzdělávacího procesu. Charakteristiky byly poté rozřazeny do čtyř hlavních skupin, které zahrnují obsahové zaměření školení, aktivní učení a spolupráce, trvání školení a školení přímo ve školách. Obsahové zaměření školení by mělo stavět na znalostech učitele a jeho oborovém zaměření, mělo by mít ucelenou strukturu a mělo by být uzpůsobenou potřebám učitele pro jeho profesní rozvoj.

Aktivní učení a spolupráce spočívá v možnosti aplikování nových znalostí do praxe, možnosti aktivního a kolaborativního učení, které se také bude věnovat inovováním učitelova stylu výuky.

Školení by mělo probíhat v jistém časovém horizontu a mělo by být doprovázeno dalšími setkáními a navazujícími školeními tak, aby se získané znalosti daly aplikovat do výuky a následně zhodnotit, zda tomu tak opravdu bylo či ne. Poslední kritérium efektivního vzdělávacího procesu je možnost školení, které se bude konat přímo na pracovišti učitele - tzn. na jeho škole. Do procesu by byli zapojeni i kolegové a další pedagogičtí pracovníci dané školy (TALIS, 2018, s. 162).

Graf č. 6: Charakteristiky efektivního profesního rozvoje podle učitelů



Zdroj: (BOUDOVA, a kol., 2018)

Nejčastější metoda měření efektivity školicího programu je Kirkpatrickův čtyřúrovňový model vyvinutý Dr. Donaldem Kirkpatrickem v 50. letech 20. století. Tímto modelem lze dojít k závěru, zda vzdělávací proces měl nějaký dopad na účastníky školení. Zahrnuje přesně čtyři odvětví, a to „reakci“, „poznání“, „chování“ a „výsledky“. První úroveň „reakce“ má zahrnovat první dojmy účastníků. Takové hodnocení se nezaměřuje na obsah, co se účastníci naučili, ale zjišťuje zájem, motivaci a pozornost. Druhá úroveň „poznání“ zahrnuje měření znalostí účastníků a jaké

informace si ze školení odnesli. Hodnocení může zahrnovat hraní rolí či písemné hodnocení. Třetí úroveň je “*chování*”. To se zabývá posouzením schopnosti účastníků uvést získané informace do praxe. Čtvrtá úroveň “*výsledky*” pak určuje celkovou míru dopadu školení na účastníky, a to včetně finančních dopadů. Může se například jednat o zlepšení interakce mezi zaměstnanci, snížení problémových incidentů nebo snížení fluktuace zaměstnanců (Smidt a kol., 2009).

## 2 Další vzdělávání pedagogických pracovníků v Evropské unii

V roce 2018 se konalo TALIS šetření a vzhledem k zaměření diplomové práce se následující kapitola bude podrobněji zabývat právě tímto šetřením, i když existuje více průzkumů ohledně dalšího vzdělávání, jako například pilotní dotazník pro učitele při testech PISA, které sledují spokojenost, profesní zdatnost či počáteční vzdělávání učitelů nebo publikace *Education at a Glance*. Toto šetření je pořádané mezinárodní organizací OECD, stejně tak jako PISA testování.

Česká republika se rozhodla v tomto roce účastnit i nepovinného modulu, který v širším kontextu sleduje výsledky žáků na základě informací jak od učitelů, tak ředitelů. V roce 2018 se do šetření TALIS dle České školní inspekce zapojilo 45 států (ČŠI, 2018b).

K dalším mezinárodním šetřením se také řadí ty, jež jsou poskytované Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), která provádí rozsáhle srovnávací studie, jako například PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) zjišťující čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníku ZŠ, kde se Česká republika naposledy zapojila v roce 2016, TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science*) zjišťující znalost žáků 4. a 8. tříd ZŠ v matematice a přírodních vědách, ICILS (*International Computer and information Literacy Study*) zjišťující počítačovou a informační gramotnost nebo TEDS-M (*Teacher Education and Development Study in Mathematics*).

### 2.1 Teaching and Learning International Survey (TALIS)

Šetření TALIS (*Teaching And Learning International Survey*) se každých pět let koná v zemích OECD a poprvé bylo uvedeno do praxe v roce 2008. Jeho cílem je pomáhat a přispívat k analýze vzdělávání a vzdělávací politiky. Šetření bylo spuštěno na incentiv publikace *Teachers Matter (Na učitelích záleží)*, které bylo představeno v roce 2005. Prvně se jednalo o součást projektu OECD *Systémy ukazatelů školských systémů* (INES), jehož cílem bylo vytvořit seznam indikátorů, podle kterých by bylo možné srovnávat vzdělávací systémy OECD a partnerských zemí (ČŠI, 2019b, s. 11).

Pedagogičtí pracovníci a ředitelé jsou podrobeni otázkám ohledně vyučování, prostředí, kde se vyučování koná, a ohledně ostatních podmínek, ve kterých musí pracovat. TALIS také zahrnuje zkušenosti ředitelů škol a jejich roli při provádění školní politiky nebo jejich obavy o zdroje školy či o vlastním profesním rozvoji. Cílem šetření je, aby hlas učitelů i ředitelů byl natolik výrazný, aby se dostal na politickou úroveň, kde by se začala řešit jednotlivá opatření k zamezení možných

problémů ve vzdělávání či stanovení klíčových témat pro vzdělávací politiku. Výsledky šetření mohou být přínosné pro porovnání a hodnocení jednotlivých vzdělávacích systémů a sesbíraná data mohou sloužit také pro inspiraci k zefektivňování vzdělávacích procesů a k implementaci pravidel a pokynů v ČR. Dále také pomáhá k vytvoření jedné mezinárodně srovnatelné informační bázi.

První cyklus se v roce 2008 zabýval nižším sekundárním vzděláváním, v roce 2013 se záběr rozšířil o primární a vyšší sekundární vzdělávání. TALIS 2018 zachovává témata z předchozích cyklů, nicméně se zvýšilo propojení se šetřením PISA, které začalo již v roce 2013. Dále bude šetření TALIS propojené s dalším šetřením OECD TALIS *“Starting Strong”*, které se bude zaměřovat na pracovníky v předškolní péči (ČŠI, 2019b, s. 6). Mezi další propojenou studii bude patřit i Videostudie TALIS, která se zabývá charakteristikou učitele, kvalitě vyučování a jeho vyučovacích postupů. Studie zahrnuje videozáznam 2 hodin matematiky od 85 učitelů v každé zemi.

Výsledky TALIS 2008 poukázaly na problém nedostatku kvalitních učitelů, nedostatek ICT školení, snižování motivace a spokojenosti v práci, nedostatečné programy pro začínající učitele či chybějící rozhodovací pravomoc ohledně chodu školy.

Šetření z roku 2013 zjistilo, že vysoké procento učitelů pracovalo izolovaně a nebylo v kontaktu se svými kolegy. Ve škole ani neprobíhaly náslechy kolegů ve vyučovacích hodinách. Mnoho z nich nahlíželo na zpětnou vazbu jako na povinnou administrativu. Tato skupina učitelů vykazovala také nižší pracovní spokojenost než ta skupina, která zpětnou vazbu považovala za nástroj na zlepšení svých procesů (ČŠI, 2019b, s. 9).

TALIS se zabývá následujícími pěti oblastmi vzdělávací politiky:

- Přístupy škol k podpoře efektivity,
- Rozvoj učitelů v profesi
- Efektivní učitelé a výuka
- Získávání učitelů
- Udržování učitelů v profesi

(ČŠI, 2019b, s. 5)



Učitelé a ředitelé obdrží dotazník, který byl navržen skupinou expertů pro vývoj dotazníků (*Questionnaire Expert Group, QEG*). QEG při tvorbě brala v úvahu národní priority, teoretická východiska či aktuální vývoj v dané oblasti. Otázkami v něm uvedenými například zjišťují, zda daný pracovník absolvoval ve svém formálním vzdělávání jisté formy pedagogické přípravy (např. obecnou pedagogiku, didaktiku, využívání ICT, práce s nadanými žáky), jakou mají pracovní smlouvu, zda je formální vzdělávání dostatečně připravilo na učitelskou profesi, jak se cítí v práci, jaký mají pracovní úvazek, jaké mají zkušenosti, zda učitelská profese byla jejich první volbou, kolik mají ve třídě dětí se speciálními potřebami nebo kolik jich je nadaných, kolik času stráví nad jednotlivými úkony, které jsou spojeny s danou pozicí (známkování/opravování, konzultace se žáky, mentorování, kariérní poradenství, vedení školy, obecná administrativa, profesní rozvoj, komunikace s rodiči, atd.), zda dostávají zpětnou vazbu ze strany zaměstnavatele, jak vypadá jejich výuka či jak jsou spokojeni v jejich práci, atd. (ČŠI, 2018c, str. 5-28).

### **Profesní rozvoj učitelů v TALIS 2018**

V publikaci *Koncepční rámec TALIS 2018* se uvádí, že šetřením se získává mnoho informací a dat, které slouží k analýzám a ke srovnání spokojenosti zaměstnanců s pracovním místem, zejména co se týče vedení, kolegů v práci, vyučovacích postupů nebo školního klimatu. Článek *Racial Mismatch and School Type Teacher Satisfaction and Retention in Charter and Traditional Public Schools*, který byl vydán v publikaci *Sociology in Education* vypovídá, že organizační model, který podporuje samostatnost a autonomii může být asociován s vyšší úrovní spokojenosti učitelů (Renzulli, Parrot & Beattie, 2011, s. 22). Autonomie je svázaná s rozhodovací pravomocí, která také přispívá k redukci fluktuace zaměstnanců, společně s přátelskou a soudržnou profesní komunitou (Miller, Brownell & Smith, 1999, s. 201-218).

Šetření TALIS z roku 2018 implementovalo do svého dotazníku otázku ohledně pracovní spokojenosti a rozdělilo ji na dvě části – profesní a obecnou – přičemž byl zahrnut indikátor spokojenosti s cílovou třídou, který v dotazníku v roce 2013 chyběl. Studie dále přisoudila důležitost profesního rozvoje a zpětné vazby, což mělo v roce 2018 za následek spojení v jedno téma „*zpětná vazba učitelům a jejich rozvoj*“. Toto téma obsahuje i podklady pro efektivní formy zpětné vazby a aktivit profesního rozvoje. Jensen a Copper (2015) navrhli inovaci ve formě srovnání ukazatele profesního rozvoje v šetření TALIS a PISA, aby byly identifikovány souvislosti i s výsledky žáků (ČŠI, 2019b, s. 42)

V mezinárodním kontextu je účast na dalším vzdělávání poměrně hojná. Příkladem budiž fakt, že se alespoň jednou ročně účastní nějaké vzdělávací aktivity kolem 94 %. Mezi nejčastěji

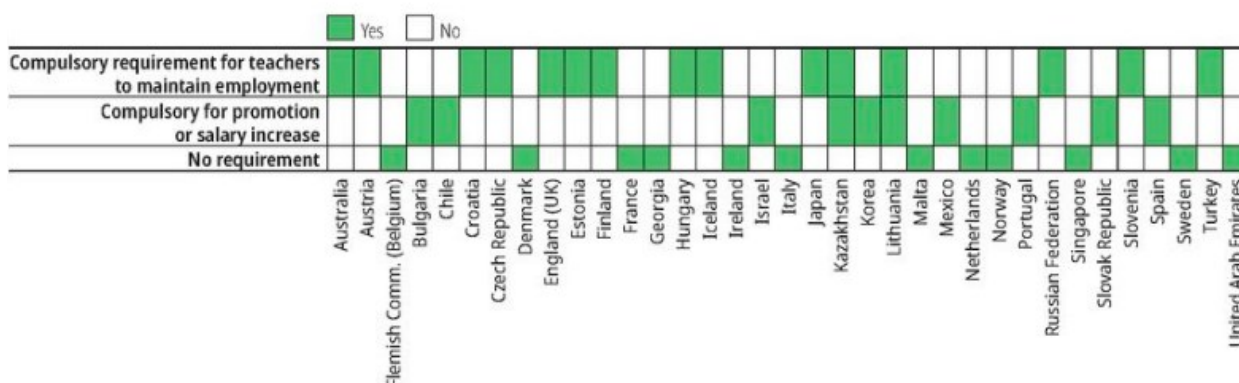
navštěvované kurzy jsou v rámci zemí OECD ze 76 % semináře a poté samostudium v 72 %. Účast na kolaborativních školeních je ale pod průměrem (pouze 44 %). Je ale zajímavé, popis ideálního školení se neshoduje s reálnými zkušenostmi účastníků kurzu. Podle nich je efektivní školení založené na vhodném obsahu dle učebních osnov a zahrnuje kolaborativní přístupy a aktivní učení. Nicméně i klasické semináře můžou být efektivní, zejména pokud se konají na půdě školy a další vzdělávání probíhá kolaborativním učením, peer-to-peer metodou či vzájemnými hospitacemi v učebních hodinách.

Jedním z hlavních důvodů účasti na dalším vzdělávání v České republice je fakt, že je to dána povinnost ze zákona, tak jak můžeme sledovat níže.

Graf č. 7: Požadavky na účast profesního rozvoje

Figure I.5.2 **Requirements for teachers' professional development in public institutions**

For teachers teaching general subjects in public institutions, lower secondary education, 2013



Note: Data collected by the PISA 2015 study.

Zdroj: (PISA 2015 Results (Volume II), 2015)

Například Litva nebo Kazachstán jsou státy, kde je povinnost na dalším vzdělávání podmínkou pro kariérní růst a jsou to také země, kde je největší podíl učitelů vyhledávající si možnosti dalšího vzdělávání. Povinnost, která zároveň nevede k povýšení zaměstnance, je proto často v ostatních zemích brána jako pouhým dalším úkolem, a proto jednou z hlavních možností, jak zlepšit účast a motivaci k účasti na školení, by mohlo být vytvoření nabídky kurzů, které jsou v souladu s potřebami zaměstnance. Ne vždy jejich potřeby korelují s nabídkou školení, a tak účinným způsobem, jak identifikovat a reagovat na potřeby je přijmout *school-embedded* přístup, který podněcuje vytvářet příležitosti k profesnímu rozvoji přímo ve škole. Tak by se mohli učitelé účastnit navrhování nebo výběru aktivit dalšího vzdělávání. V decentralizovaných systémech jsou již vyčleněny prostředky, které jsou přiděleny školám, na investice do aktivit v oblasti dalšího vzdělávání.

Dalším klíčovým stimulačním prvkem je uznání, sloužící nejen jako základní atribut práce učitelů, ale také je do jisté míry odrazovým můstkem pro profesní růst a kariérní rozvoj. Zatímco učitelé deklarují, že účast na dalším vzdělávání měla pozitivní dopad na jejich práci, regresivní studie spíše tvrdí, že mají pozitivní dopad spíše na pracovní spokojenost než na práci (TALIS, 2018, s. 44-46).

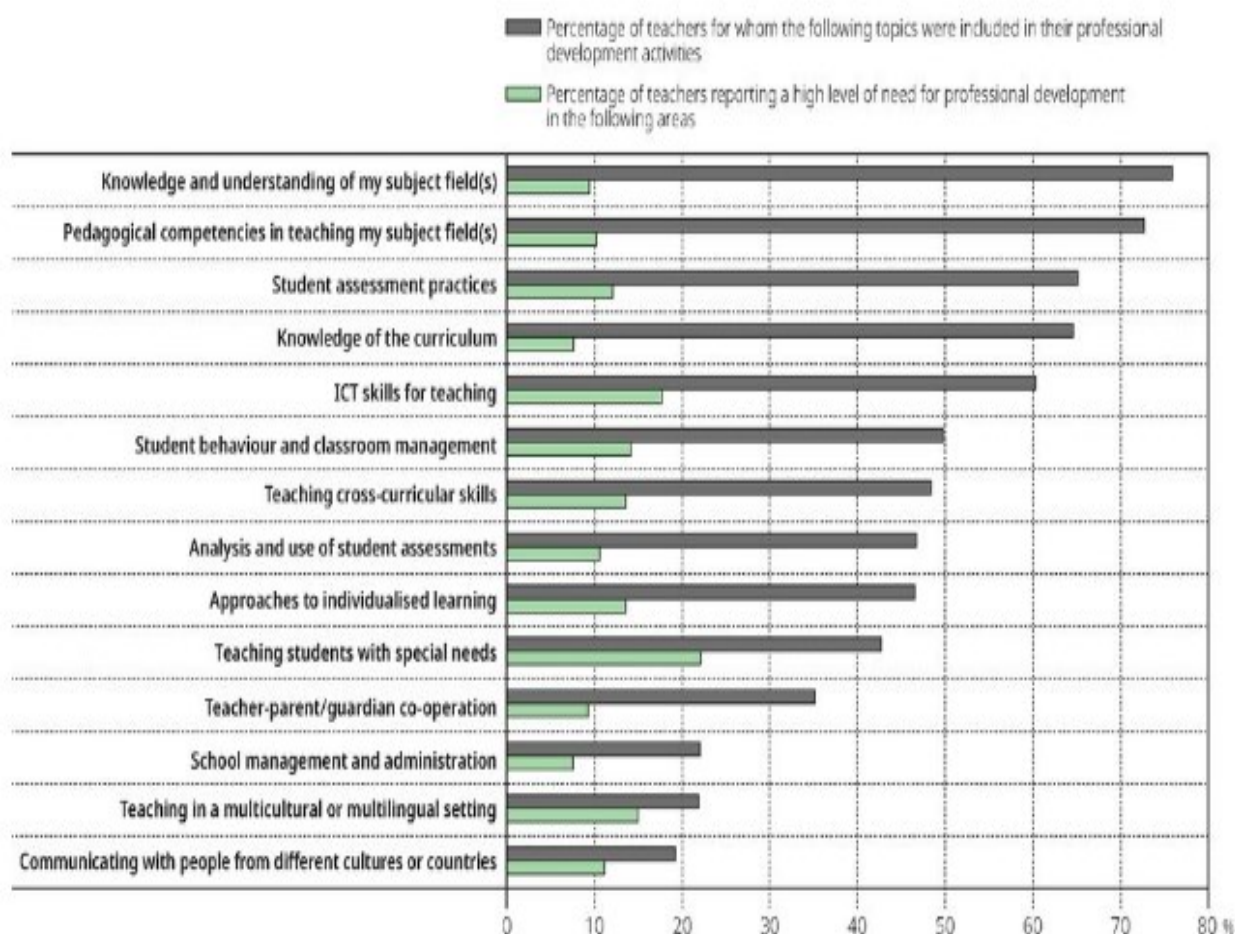
Šetření TALIS 2018 dále tvrdí, že pouze 44 % učitelů ze zemí OECD má nejvyšší dosažené vzdělání, z čehož největší procento má Slovenská republika, Portugalsko a Česká republika. I přesto vysoké procento vysokoškolsky vzdělaných učitelů, se Česká republika pohybuje na nejnižších příčkách připravenosti učitele na práci. Jen velmi nízké procento učitelů mělo v rámci formálního vzdělávání strategii řízení třídy a práci s dětmi (TALIS, 2018, s. 131). K tomu by mohlo pomoci zavedení mentoringu, kde by starší učitelé předávali znalosti mladším a pomáhali by jim osvojit si procesy spojené s řízením třídy, zlepšit pedagogické kompetence, zlepšit kolaboraci s kolegy, upevnit profesní identitu a sdílet zkušenosti. I přesto, že 77 % dotazovaných považuje mentoring za vhodný nástroj na pomoc začínajícím učitelům, pouhým 22 % z nich byl v prvních 5 letech dosazen mentor. V České republice se v posledních 5 letech zvedl počet přidělených mentorů, ale i tak jsme stále pod průměrem OECD (TALIS, 2018, s. 145).

Je zajímavé, že učitelé, kteří potvrdili pozitivní účinek dalšího vzdělávání, vykazovali i vyšší míru soběstačnosti, což se u České republiky neděje. Jednou z možných odpovědí je nabídka separátních školení bez možnosti další návaznosti a pokračování. Pouze 41 % účastníků potvrdilo, že zažili vzdělávací akci, která se konala po nějakou delší dobu (TALIS, 2018, s. 162).

Dle šetření je nejoblíbenější obsahová náplň ta, která se vztahuje na daný obor, na který se pedagogičtí pracovníci zaměřují, na obecnou pedagogiku nebo na pedagogické kompetence nutné pro správné vyučování. Na nejnižších příčkách se pohybují témata jako *“vyučování v multikulturním prostředí”* nebo *“komunikace s lidmi rozdílných kultur”* (TALIS, 2018, s. 164). Jedním z možných důvodů je obtížná snaha vzdělávacího systému řešit diverzitu související s rozšířením migrace. I proto TALIS zhodnotil tři nejpotřebnější obsahy vzdělávacích aktivit, a to je *“učení dětí se speciálními potřebami”* (kde se ČR pohybuje pod průměrem OECD), *“vyučování v multikulturním prostředí”* a *“ICT dovednosti”*. První dvě zaměření se týkají zejména Latinské Ameriky, Kolumbie, Mexika, Francie nebo Japonska. ICT dovednosti učitelů se ukazují být důležitým faktorem, jelikož výsledky OECD ukazují, že pokud nejsou učitelé v téhle doméně zdatní, tak i jejich studenti nebudou mít počítačovou gramotnost na vysoké úrovni (OECD, 2015).

Figure I.5.6 **Participation in professional development for teachers and need for it**

Results based on responses of lower secondary teachers (OECD average-31)



**Note:** ICT: Information and communication technology.

Values are ranked in descending order of the percentage of teachers for whom the above topics were included in their professional development activities.

Zdroj: (OECD: TALIS 2018 Results, 2019)

Co se týče komparace výsledků TALIS 2018 s výsledky z roku 2008 a 2013, tak je zřejmé, že došlo k nárůstu participace na dalším vzdělávání, zejména v oblasti témat jako “*hodnocení studentů*” nebo “*práce se studenty se speciálními vzdělávacími potřebami*”, “*vyučování v mezinárodním prostředí*” nebo “*metody řízení třídy*”. I přesto, že ICT znalosti a dovednosti jsou nezanedbatelné a mezi učiteli napříč OECD se považuje za jedny z nejnutnějších, tak mezi lety 2013 až 2018 došlo v České republice k poklesu participace, stejně jako v Austrálii, Rumunsku a Mexiku. Nejvyšší nárůst v této oblasti má Finsko, Norsko, Švédsko, Island, Japonsko nebo Itálie (TALIS, 2018, s. 175).

I přes veškeré nedostatky se Česká republika v mezinárodním srovnání pohybuje na nejvyšších příčkách účasti v dalším vzdělávání, kde učitelé dostávají ať už peněžní nebo nepeněžní podporu. Výsledky TALIS ukázaly, že ve všech 43 zemích a ekonomikách učitelé získali alespoň jeden typ nepeněžní či peněžní podpory, a s tím souvisí i větší snaha podílet se na dalším vzdělávání.

Je zřejmé, že oba typy podpory jsou důležité pro účast a profesní rozvoj, a proto by systémy jednotlivých ekonomik měly mít na paměti nejenom peněžní pobídky ke zvýšení účasti, ale také nepeněžní faktory jako např. flexibilní harmonogram nebo poskytování nezbytných materiálů (TALIS, 2018, s. 181).

Na grafu č. 9 můžeme sledovat účast na profesním rozvoji v souladu s mírou získané podpory. Z grafu je patrné, že Česká republika dostává velkou míru podpory na další vzdělávání, nicméně se neřadí do nadprůměru zemí OECD, kde můžeme najít země jako Litvu, Estonsko, Nizozemsko, Vietnam a další. Další země, která mají celkem vysokou podporu, ale ne až tak vysokou účast na dalším vzdělávání je Bulharsko, Slovinsko a Rakousko.

Nejnižší účast a zároveň i podpora pro další vzdělávání je zejména v Portugalsku, Mexiku, Itálii a Španělsku. Země s největším počtem účastí na vzdělávacích aktivitách, která má zároveň nejnižší podporu je Čína, konkrétně Šanghaj.

Graf č. 9 : Účast na profesním rozvoji a míra získané podpory



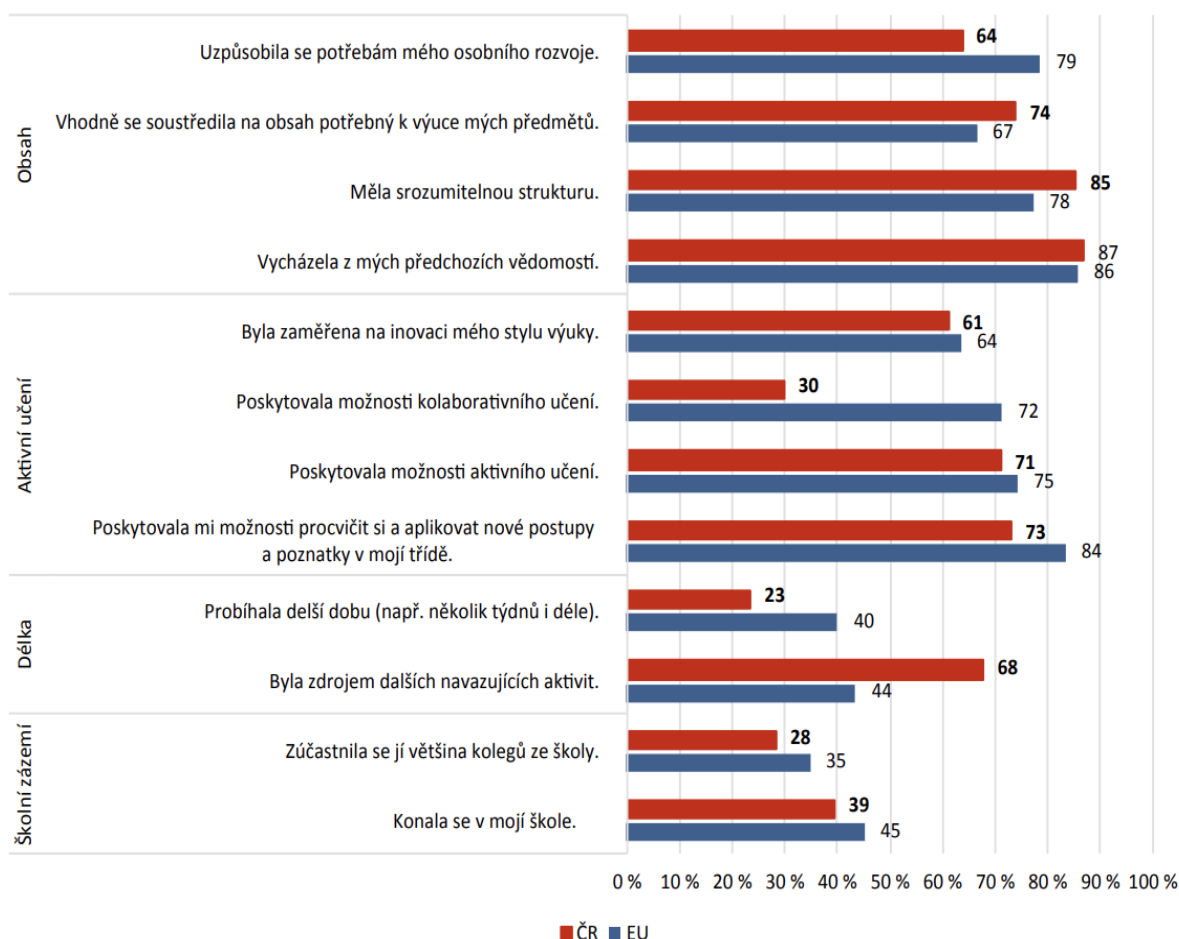
1. Refers to professional development activities in which teachers participated in the 12 months prior to the survey.

**Notes:** Only countries and economies with available data for the average number of different professional development activities in which teachers participated and for the percentage of teachers who received any kind of support for participating in professional development activities are shown.

Zdroj (OECD: TALIS 2018, 2019)

TALIS 2018 dále uvádí, že roste spokojenost pedagogických pracovníků, pokud se častěji účastní aktivit dalšího vzdělávání. Učitelé, kteří tvrdí, že kvitují DVPP, charakterizují nejčastější znaky, které mají pozitivní vliv na jejich práci. V grafu č. 10 je uvedených 12 nejčastějších aspektů.

Graf č. 10: Podíl učitelů, kteří následujícími vlastnostmi charakterizovali aktivity profesního rozvoje, které měly nejpozitivnější vliv na jejich výuku



Pramen: Statistika profesního rozvoje učitelů v ČR a EU (www.mps.mps.cz)

Zdroj: (BOUDOŮVÁ, a kol., 2019)

Nejpozitivnější vliv měly kurzy DVPP, které měly kvalitní a zajímavý obsah, jenž vycházel již z předchozích zkušeností a měl srozumitelnou strukturu. V mezinárodním šetření se ale čeští učitelé méně zaměřují na potřeby aktivního učení (73 % k průměru EU 84 %) a možnosti kolaborativního učení (30 % k průměru EU 72 %).

## 2.2 Education at a Glance 2014

Publikace *Education at a Glance* se ve svém vydání v roce 2014 mimo jiné zaměřovala na hledání odpovědí na otázky, kdo rozhoduje a stanovuje, kterých povinných aktivit profesního rozvoje se musí učitelé účastnit. Ve většině případů jsou to sami pedagogičtí pracovníci, kteří navrhuji, jaké aktivity by měly být zahrnuty do profesního rozvoje, přičemž rozhodovací pravomoc má

management školy. Tenhle systém je ve většině zemí Evropské unie včetně Ruské federace, zatímco v Japonsku, Turecku či Koreji rozhodují školské úřady. Existují ale i systémy, které fungují opačně, kde školské úřady navrhují aktivity dalšího vzdělávání, přičemž poslední slovo má samotný učitel – jako například v Chile nebo ve Španělsku.

(Education at a Glance, 2014, s. 510)

V České republice se další vzdělávání pedagogických pracovníků řídí dle Zákona č. 563/2004 Sb., § 24, který říká, že hlavním organizátorem je ředitel školy, jenž po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem stanoví plán. Tento plán zároveň přihlíží ke studijním zájmům pedagogického pracovníka a rozpočtu školy (Zákona číslo 563/2004 Sb., § 24). Jak lze vidět v tabulce č. 1, Česká republika patří mezi většinu zemí, kde je další vzdělávání pedagogických pracovníků povinné pro všechny učitele. Tato povinnost byla uzákoněna v roce 2005, nicméně Zákon č. 563/2004 Sb. nestanovuje minimální rozsah hodin dalšího vzdělávání při prohlubování odborné kvalifikace, ale vymezuje pouze minimální délku trvání aktivity na 4 vyučovací hodiny.

Délka studia ke splnění kvalifikačních předpokladů a studia ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů trvá od 40 hodin až po 350 hodin (Vyhláška 317/2005 Sb.). Výklad § 24 odst. 7 zákona č. 563/2004 Sb., říká, *“že jedním ze způsobu uskutečňování dalšího vzdělávání je samostudium (§ 24 odst. 4 písm. b) zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákona č. 383/2005 Sb. a k jeho realizaci mu přísluší 12 dnů pracovního volna ve školním roce, nebrání-li tomu vážné provozní důvody. Ředitel nemá právo stanovovat obsah vzdělávání při samostudiu, ale má právo vědět, rámcový obsah vzdělávání.”* (Výklad ustanovení § 24 odst. 7 zákona č. 563/2004 Sb.)



Tabulka č. 1: Přehled subjektů rozhodujících o povinných činnostech profesního rozvoje pro jednotlivé učitele

		Requirements for professional development	Year legislated	Breadth of policy implementation	Minimum duration of professional development required
	Type of subjects	(1)	(2)	(3)	(4)
OECD	Australia	Compulsory for all teachers	m	m	m
	Austria	Compulsory for all teachers	2005	Country wide	a
	All (Academic) <sup>1</sup>	Compulsory for all teachers	1984	Country wide	15 hours every year
	All (New and Lower) <sup>2</sup>	Compulsory for all teachers			
	Belgium (Fl.)	Other	a	a	a
	Belgium (Fr.) <sup>3</sup>	Compulsory for all teachers	2002	Country wide	18 hours every year
	Canada	m	m	m	m
	Chile	Compulsory for promotion or salary increase	m	Country wide	m
	Czech Republic	Compulsory for all teachers	2005	Country wide	m
	Denmark	No requirement	a	a	a
	England	Compulsory for all teachers	1998	Country wide	a
	Estonia	Compulsory for all teachers	2000	Country wide	160 hours every 5 years
	Finland <sup>3</sup>	Compulsory for all teachers	m	Country wide	30 hours every year
	France	No requirement	a	a	a
	Germany	Compulsory for all teachers	m	Country wide	a
	Greece	Compulsory for all teachers	1985	Country wide	m
	Hungary	Compulsory for all teachers	1997	Country wide	120 hours every 7 years
	Iceland	Compulsory for all teachers	2008	Country wide	150 hours every year
	Ireland	No requirement	a	a	a
	Israel	Compulsory for promotion or salary increase	2008	Country wide	180-210 hours every 3 years
	Italy	No requirement	a	a	a
	Japan	Compulsory for all teachers	2002	Country wide	231 hours
		Compulsory for recertification	2009	Country wide	30 hours every 10 years
	Korea	Compulsory for promotion or salary increase	1972	Country wide	90 hours
	Luxembourg	Compulsory for all teachers	2007	Country wide	8 hours every year
	Mexico	Compulsory for promotion or salary increase	1993	Country wide	78 hours every year
	General	No requirement	a	a	a
	Vocational				
	Netherlands	Other	a	a	a
	New Zealand	m	m	m	m
	Norway	No requirement	a	a	a
	Poland	Compulsory for promotion or salary increase	1999	Country wide	a
	Portugal	Compulsory for promotion or salary increase	2012	Country wide	25 hours every 2 years
	Scotland	Compulsory for all teachers	2000	Country wide	35 hours every year
	Slovak Republic <sup>3</sup>	Compulsory for promotion or salary increase	2009	Country wide	300 hours
	Slovenia	Compulsory for all teachers	2004	Country wide	m
	Spain <sup>3</sup>	Compulsory for promotion or salary increase	2011	Country wide	250-300 hours every 6 years
	Sweden	No requirement	a	a	a
	Switzerland	m	m	m	m
	Turkey	Compulsory for all teachers	1960	Country wide	30 hours every year
	United States	m	m	m	m
Partners	Brazil	m	m	m	m
	Russian Federation	Compulsory for all teachers	m	Country wide	a

*Note: In deciding professional development activities*

Zdroj: (Education at a Glance, 2014)

V mnoha dalších zemích mohou učitelé získat volno ke studiu nebo pro výzkumné činnosti (OECD, 2005). Nejenom v České republice, ale i v Belgii, Finsku, Itálii, Litvě, Lucembursku, Portugalsku, Rumunsku, Slovinsku a ve Spojeném království mají právo využívat určité množství času, které je propláceno k profesnímu rozvoji (Evropská komise, 2010, s. 46 cit. dle Eurydice, 2008). Například v Itálii mohou školy pozastavit výuku na několik dní kvůli činnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a navíc se dále uvádí, že mají nárok na 5 pracovních dní ve školním roce na účast v aktivitách dalšího vzdělávání.

V Litvě a ve Slovinsku zákon praví, že pedagogičtí pracovníci mají nárok na pětidenní odbornou přípravu ročně, za kterou jsou odměňováni v souladu se svým průměrným denním výdělkem. Ve Finsku je vyčleněno tři až pět dní intenzivního dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky s minimem 30 hodin profesního rozvoje. Zákonné podmínky ve Spojeném království vyžadují, aby byli učitelé k dispozici po dobu 195 dní v roce, z toho pět dní je určeno pro nepedagogické činnosti a další vzdělávání. V Rumunsku existuje “metodický den”, který uděluje právo na několik hodin nebo jeden celý den ve školním týdnu na další vzdělávání. Podobná opatření jsou v Belgii i v Lucembursku (Evropská komise, 2010, s. 46).

V řadě zemí je pro další vzdělávání pedagogických pracovníků využíváno veřejné financování, které je omezeno na programy a kurzy poskytované pouze několika organizacemi.

Školy také hrají velkou roli při poskytování profesního rozvoje ve všech zemích OECD s výjimkou Rakouska, České republiky, Islandu nebo Ruské federace. Mezi nejběžnější poskytovatele rozvojových aktivit jsou soukromé společnosti, kde tyto činnosti poskytují ve čtyřech z pěti zemí s výjimkou České republiky a Rakouska, Izraele, Japonska, Lucemburska a Španělska. Často jsou aktivity dalšího vzdělávání poskytovány inspektorátem jako je tomu například v Izraeli, Lucembursku, Itálii, Polsku, Skotsku nebo Turecku (Education at a Glance, 2014, s. 524). To ale neznamená, že většina dalšího vzdělávání se poskytuje během pracovní doby. Ba naopak, činnosti a aktivity dalšího vzdělávání jsou obvykle organizovány mimo pracovní dobu, zejména kvůli nedostatku suplování (Evropská komise, 2010, cit. dle Eurydice, 2008).

S výjimkou několika zemí OECD, další vzdělávání pedagogických pracovníků většinou nevede ke zvýšení platů. Například ve Španělsku se taková pobídka k motivaci k dalšímu vzdělávání skládá z odměn pro učitele ve veřejném sektoru po minimálně pěti až šesti letech výuky a po absolvování minimálního počtu hodin. Teprve poté mohou získat až pět takových přírůstků platu během své kariéry. V Maďarsku nejsou činnosti profesního rozvoje spojeny s nárůstem, ale

s normálním vývojem platové stupnice. Postup na danou stupnici je podmíněno úspěšným absolvováním kurzů dalšího profesního rozvoje jednou za sedm let.

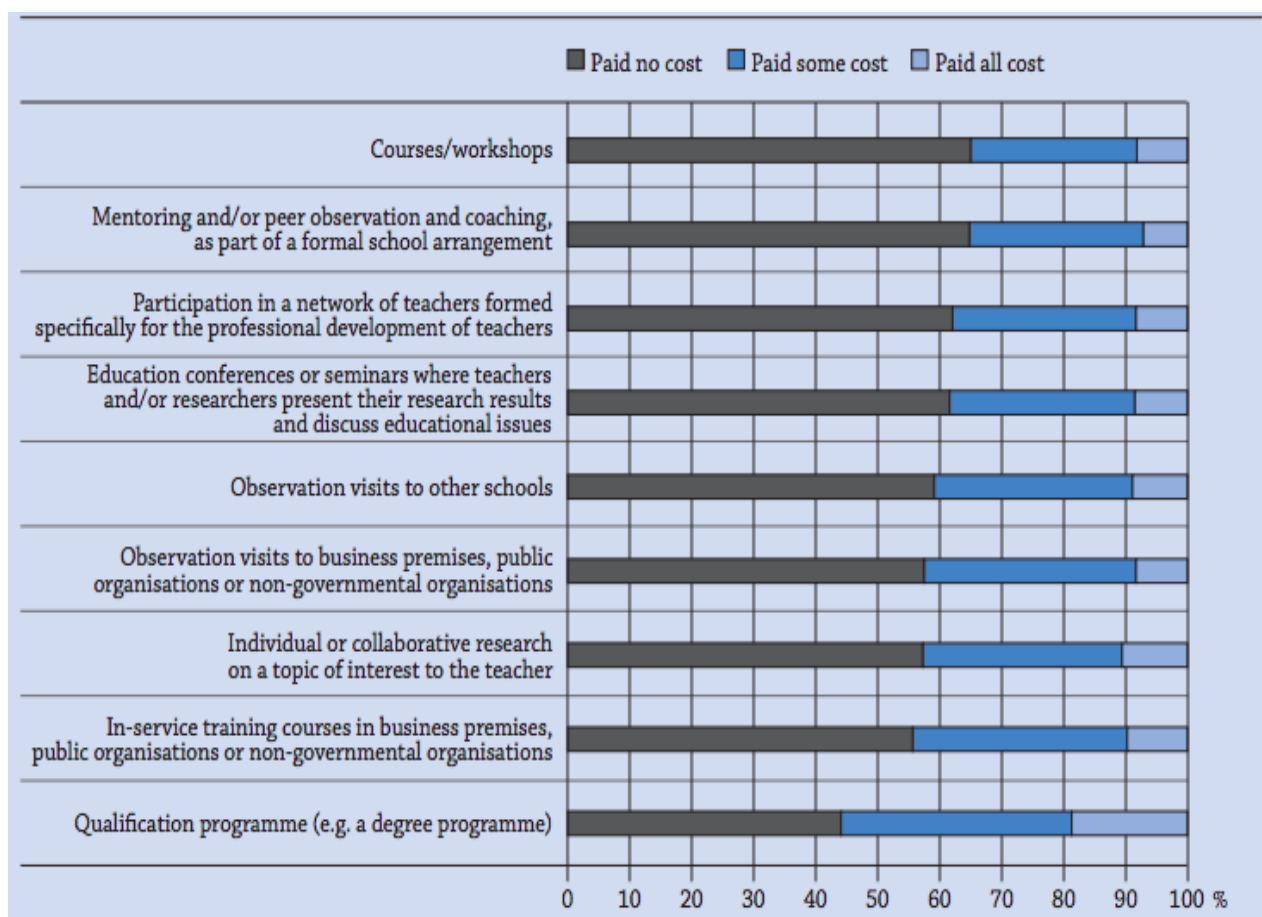
Kromě toho ne všechny druhy profesního rozvoje mohou vést ke zvýšení platu. Učitelům na Islandu pouze další kvalifikace, jako jsou magisterské tituly a doktoráty, vedou k vyšším platům. V Belgii (německy mluvící komunitě) je jedním z hodnotících kritérií pravidelná účast na odborné přípravě pro získání hodnocení „dobré“ nebo „velmi dobré“, které je stanoveno ředitelem školy a může to vést až k povýšení učitele. V Litvě mohou učitelé získat vyšší kvalifikační kategorii. Existují čtyři takové kategorie: „učitel“, „senior učitel“, „učitel-metodik“ a „odborný učitel“. Každý z nich je postupně spojen s vyšší mzdou.

V Rakousku dostávají učitelé docházkové listy, které mohou být významné, pokud požádají o vyšší pracovní místo (např. ředitel školy). Formální další vzdělávací aktivity obecně zlepšují jejich šance na trvalé zaměstnání. Ve Švédsku, Norsku a Spojeném království fungují kampaně na podporu učitelů k dalšímu vzdělávání (Evropská komise 2010, s. 48-49).

V České republice se další vzdělávání pedagogických pracovníků uskutečňuje v akreditovaných programech udělených MŠMT. Počet subjektů je velmi rozsáhlý. Poskytovatelem se může stát ta instituce či organizace, která se řídí Zákonem č. 563/2004 Sb., *o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků*, vyhláškou č. 317/2005 Sb., a akreditační komisí. Nejznámějším poskytovatelem je v současné době NPI, dále to jsou také vzdělávací organizace zřízené krajem, obcemi, ministerstvy, soukromými a církevními subjekty (v roce 2019 jich je zapsáno 56), které jsou kromě pár výjimek zapsány v rejstříku škol a školských zařízení. Dále je DVPP také organizováno vysokými školami v rámci celoživotního učení, dalšími organizacemi zřizované MŠMT nebo ostatními poskytovateli DVPP (neziskové organizace, komerční organizace) (Eurydice, 2019).

Mezi nejčastěji neplacené formy dalšího vzdělávání napříč zemí OECD patří kurzy a semináře, dále mentorování a observace, networking, vzdělávací konference nebo návštěvy vládních a nevládních institucí. Na druhé straně nejnáročnější vzdělávací programy, které vedou k dosažení titulu jsou z velké části financované individuálně s malou pomocí školy či zřizovatele.

Graf č. 11: Míra vlastního financování dalšího vzdělávání



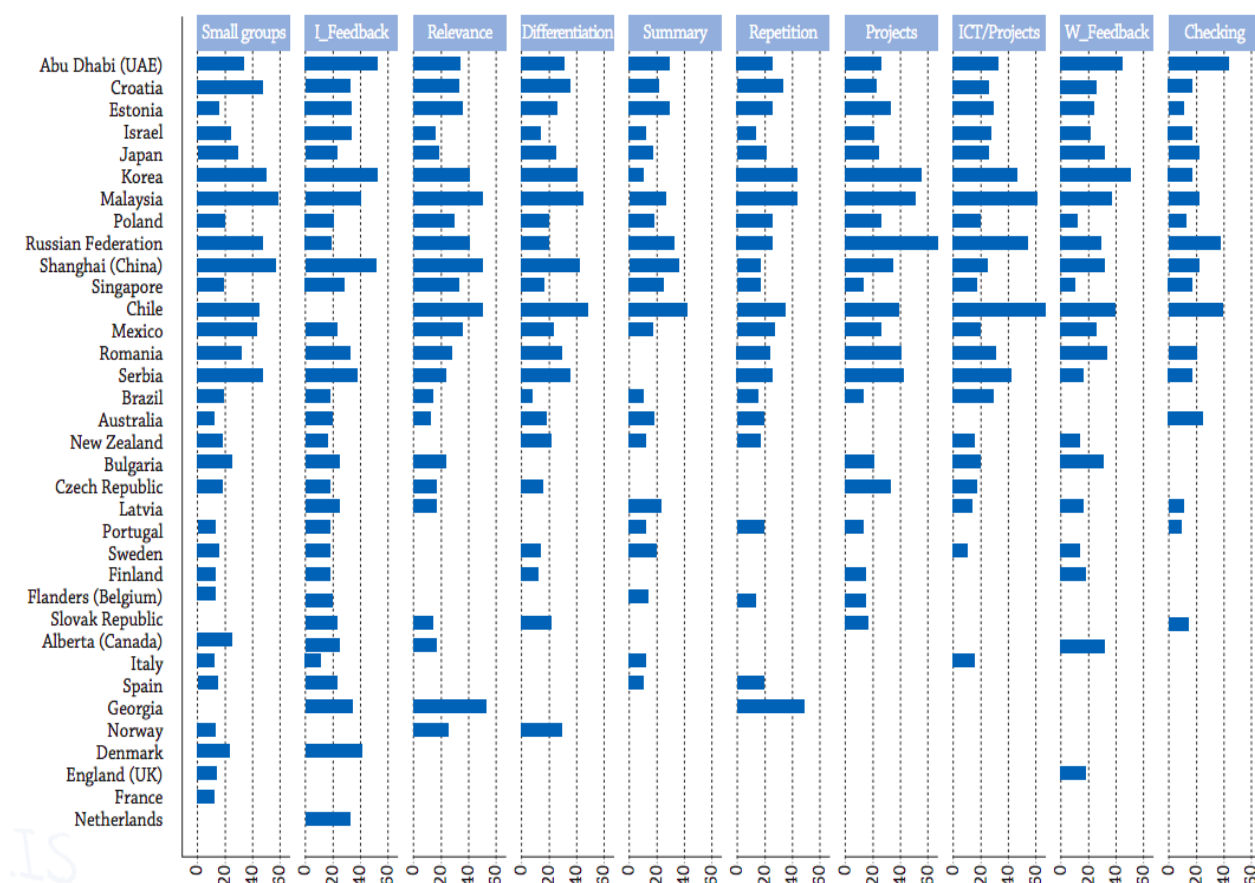
Zdroj: (OECD: TALIS 2013 Results, 2014)

## 2.3 OECD Teaching in Focus 2017

Profesní rozvoj a další vzdělávání pedagogických pracovníků je dle publikace OECD s názvem *Teaching in Focus 2017* považován za kvalitní, jestliže v sobě zahrnuje aktivní vyučovací metody, trvá delší časové období a je zde přítomná kolektivní vzdělávací činnost. Čím vyšší je kvalita dalšího vzdělávání, tím je pravděpodobnější, že pedagogický pracovník bude ve své přímé pedagogické činnosti využívat novou a širokou škálu vyučovacích postupů. Činnosti v oblasti dalšího vzdělávání, které se zaměřují spíše na znalosti osnov, než na znalosti obsahu jejich předmětů, a které zahrnují spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky, se jeví jako zvláště vhodné pro zlepšení výuky. Tyto typy však nejsou ty nejčastěji využívané. Podle výsledků z 35 zemí a ekonomik se učitelé, kteří se podílí na dalším vzdělávání, s větší pravděpodobností zapojují do inovativnějších metod výuky, které podporují učení studentů, jako například shrnutí nedávno

naučeného obsahu, práce v malých skupinách, písemná a okamžitá zpětná vazba. V tabulce č.2 lze sledovat deset hlavních efektivních praktik.

Tabulka č. 2: Spojitost mezi účastí na vysoce kvalitních činnostech dalšího vzdělávání  
a používání určitých praktik ve třídě



Zdroj: (OECD: TALIS 2013, 2014)

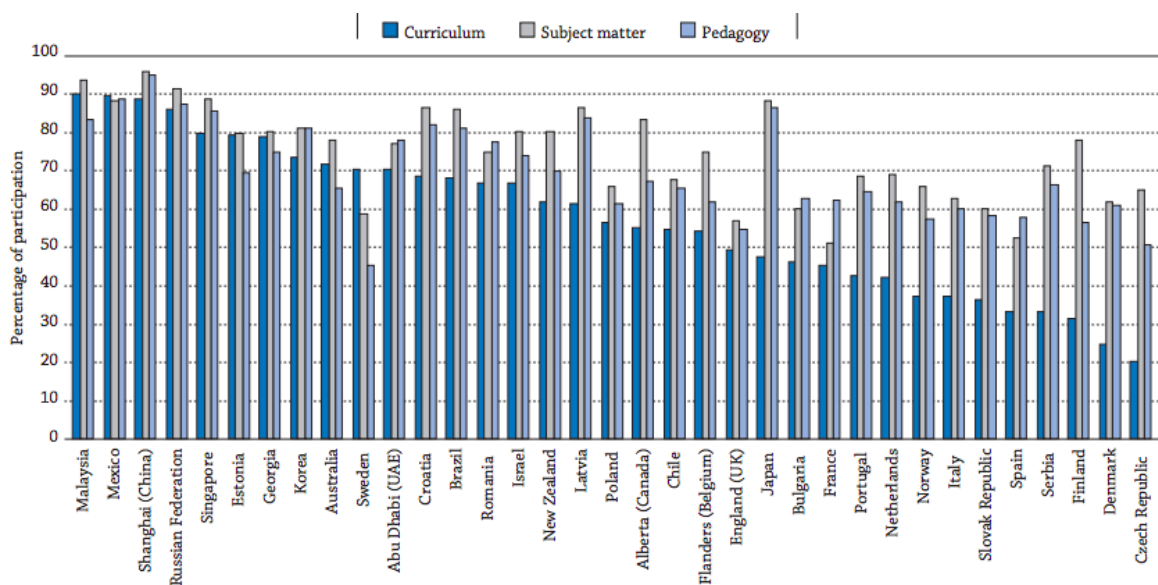
Nejméně 5 z 10 praktik se uplatňují v 13 zemích a ekonomik OECD, zatímco 11 zemí a ekonomik vykazuje pozitivní vztah ke všem 10 praktikám. Výsledky ukazují, že účast učitelů na kvalitním dalším vzdělávání je systematicky spojen s intenzivnějším využíváním některých těchto metod, které jsou klíčem k efektivnímu učení žáků (OECD, 2017, s. 2).

Další vzdělávání se obvykle zaměřuje na tři oblasti, a to na školení pro jednotlivé vyučovací předměty, pedagogiku a pedagogické kompetence nebo znalost kurikula. Učitelé, kteří se podílí na jakémkoli vzdělávání v těchto oblastech, mají tendenci častěji používat výše zmíněné praktiky a pro každou zemi OECD je alespoň jedno zaměření stěžejní. OECD říká, že účast na dalším

vzdělávání zaměřující se na znalost kurikula zvyšuje pravděpodobnost, že učitel využije každou výše zmíněnou metodu. Pro Českou republiku jsou příznačné projekty, hledání názorných příkladů, proč je dané učivo přínosné (relevance) a práce v menších skupinkách (OECD, 2017, s. 3).

Kromě zaměření na další vzdělávání pedagogických pracovníků je důležitý i způsob, jakým je zajištěn. Formy nejlépe podporující aktivitu a práci pedagogických pracovníků jsou aktivní a kolaborativní metody, které se konají v delším časovém úseku. Na grafu č. 12 můžeme sledovat proporční rozdělení jednotlivých témat, které se nejčastěji vyskytují při dalším vzdělávání. Ve 28 zemích OECD se učitelé méně účastní programů, zabývajících se učebními osnovami než programů zahrnující znalosti jednotlivých vyučovacích předmětů. Česká republika se nachází na nejnižších příčkách, co se týče účasti na programech pro učební osnovy.

Graf č. 12: Účast na aktivitách dalšího vzdělávání zaměřujících se na jednotlivé předměty, pedagogiku či učební osnovy



Zdroj: (OECD: TALIS 2013, 2014)

## Závěr

Jeden z cílů každé vzdělávací instituce by měla být snaha o zkvalitňování vzdělávání a odborné přípravy, jak stanoví ET 2020. K dosažení této výzvy může napomáhat i autoevaluace školy, která hodnotí dosažené cíle dle stanovených kritérií a poskytuje zpětnou vazbu o činnosti školy. Existují dva typy hodnocení školy - externí a interní. Externí evaluace je vykonávána příslušným orgánem na centrální nebo regionální úrovni. V České republice za něj odpovídá Česká školní inspekce, která využívá koncepci modelu tzv. *kvalitní školy*. Interní evaluaci by si každá instituce měla vykonávat sama. V České republice jsou přítomná podpůrná opatření jako doporučení či metodologická podpora, která pomáhají vedení školy se zavedením vnitřního hodnocení školy. Po absolvování vnitřního hodnocení školy se předkládají výroční zprávy o činnosti školy zřizovateli.

Jednou z oblastí je i další vzdělávání pedagogických pracovníků, které je v České republice upraveno zákonem č. 563/2004 Sb., *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* a vyhláškou č. 317/2005 Sb., *Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. S profesí pedagogického pracovníka je spjata nutnost dále rozvíjet své kompetence tak, aby pomáhaly rozvíjet nejen profesní rozvoj pedagogického pracovníka ale také zvyšovat kvalitu a efektivitu vzdělávání.

Kapitola o vývoji dalšího vzdělání pedagogických pracovníků představila historický náhled různých změn a inovací, které tuto oblast potkaly, a jak se v České republice měnily různé instituce zajišťující a poskytující další vzdělávání. K 1.1.2020 byla založena organizace s názvem Národní pedagogický institut, který slučuje předešlé organizace Národního institutu dalšího vzdělávání a národního ústavu vzdělávání.

Správně zvolené metody a formy dalšího vzdělávání jsou hlavním kritériem, aby vzdělávací aktivita měla pozitivní dopad na pedagogického pracovníka či jeho vyučovací proces. V dnešní době existuje mnoho forem dalšího vzdělávání od tradičních přednášek, školení, seminářů či kurzů až po e-learning, videosemináře, webináře či e-konference. Dále můžeme další vzdělávání zařadit do jednotlivých metod dle jejich charakteristiky. Výukové metody mají různá rozdělení dle osvojené látky či dle postavení učitele a účastníků až po metody dle vztahu účastníků k praxi. Další vzdělávání se řadí do této posledně zmíněné oblasti. Je důležité, aby se k pedagogickým pracovníkům nepřistupovalo jako k věčným začátečníkům, kteří se musí neustále inovovat. Metoda a forma dalšího vzdělávání musí být nastavená tak, aby se na pedagogické pracovníky pohlíželo jako na kompetentní odborníky.

Následující kapitola se zabývá efektivitou vzdělávací aktivity. Za hlavní znaky efektivního dalšího vzdělávání jsou považovány pozitivní postoje pedagogických pracovníků a motivace k dalšímu rozvoji, dále je potřeba analyzovat vzdělávací potřeby tak, aby následná aktivita byla v souladu s potřebami účastníků i školy, měla by být vytvořená strategie dalšího vzdělávání a vedení školy musí vytvářet správné podmínky, které podporují další vzdělávání pedagogických pracovníků na škole.

Šetření TALIS pomáhá analyzovat vzdělávání a podmínky pedagogických pracovníků v zemích OECD. Cílem šetření je dostat tuto oblast až na politickou úroveň, kde by byl kladen větší důraz na nutnost plánování vzdělávací politiky. Teoretická část diplomové práce odpověděla na první výzkumnou otázku: *Jak si vede Česká republika v mezinárodním šetření TALIS, co se týče DVPP?* TALIS 2018 ukázal, že účast na DVPP je vyšší (ČR 97 %) oproti průměru EU (92 %). Čeští pedagogičtí pracovníci upřednostňují samostudium, dále pak prezenční semináře či kurzy a pohybují se tak nad průměrem EU. Dále jim vyhovují i vzájemné hospitace a sebezpozorování.

Naopak se neúčastní konferencí (28 % oproti EU 43 %) a online forem vzdělávání (24 % oproti EU 34 %). Česká republika věří, že další vzdělávání má pozitivní dopad na kvalitu práce pedagogických pracovníků v 78 %. Z hlavní znaky efektivnosti DVPP jsou považovány vzdělávací aktivity, které vycházejí z předchozích zkušeností, zabývají se vyučovanými předměty pedagogického pracovníka a mají srozumitelnou strukturu. Co se týče zaměření dalšího vzdělávání, čeští učitelé upřednostňují ty, které prohlubují znalosti ve vyučovaných předmětech, zabývají se pedagogickými kompetencemi nebo se zaměřují na výuku žáků se speciálními potřebami, což může být způsobeno zavedenou inkluzí. Existuje i velká potřeba vzdělávacích aktivit v oblastech managementu třídy a ICT dovedností. Nejčastějšími překážkami jsou pak pracovní a rodinné povinnosti. V ostatních zemích OECD jsou to pak pracovní povinnosti a nedostatečná motivace.

V publikaci *Education at Glance 2014* se pak definují podmínky pedagogických pracovníků při jejich dalším vzdělávání napříč zeměmi OECD. Podmínky financování, plánování, struktury a dopad dalšího vzdělávání na kariéru či odměňování pedagogických pracovníků.

Publikace *Teaching in Focus 2017* od OECD pak představuje spojitost mezi účastí na dalším vzdělávání a používáním určitých praktik ve třídě. Pro Českou republiku jsou pak příznačné projekty, hledání názorných příkladů a práce v menších skupinách.



Zodpovězení dalších dvou výzkumných otázek, a to *Které formy DVPP jsou pro pedagogické pracovníky nejprijatelnější a které vnímají jako nejpotřebnější?* se podrobněji zabývá praktická část diplomové práce, která využívá kvantitativní výzkum jako standardizovaný dotazník a standardizovaný strukturovaný rozhovor. Dále pro zkoumání výročních zpráv využije metody obsahové analýzy. Po sběru žádoucího množství dat byla provedena analýza výsledků a zpracována statisticky. Cílem diplomové práce je analýza problematiky dalšího vzdělávání učitelů středních škol v domácím i mezinárodním kontextu a evaluace dalšího vzdělávání v podmínkách vybrané střední školy.

### 3 Charakteristika průzkumu

Následující kapitola uvádí cíl diplomové práce a vymezuje metody a techniky sběru a analýzy získaných dat, které odpovídají na stanovené výzkumné otázky. Dále je definován výzkumný vzorek, místo a čas realizace.

#### 3.1 Cíl průzkumu

Cílem práce je analýza problematiky dalšího vzdělávání učitelů středních škol v domácím mezinárodním kontextu a evaluace dalšího vzdělávání v podmínkách vybrané střední školy.

#### 3.2 Vymezení výzkumných otázek

Diplomová práce si pro zodpovězení cíle stanovila výzkumný problém deskriptivního charakteru:

*Jaké faktory determinují další vzdělávání pedagogických pracovníků v kontextu výsledků TALIS 2018?*

Zkoumané faktory představují: *motivace zaměstnanců, bariéry v neúčasti na DVPP, postoj vedení školy a forma a oblasti DVPP*

Dále byly definované tři výzkumné otázky:

**Výzkumná otázka č. 1:** *Jak si vede Česká republika v mezinárodním šetření TALIS, co se týče DVPP?*

**Výzkumná otázka č. 2:** *Které formy DVPP jsou pro pedagogické pracovníky nepřijatelnější a které vnímají jako nejpotřebnější?*

**Výzkumná otázka č. 3:** *Jaké podmínky vytváří vedení školy pro pedagogické pracovníky k dalšímu vzdělávání?*

Výzkumná otázka č. 1 byla zodpovězena v předchozích kapitolách.

### 3.3 Vymezení objektu šetření

Jako respondenti byli osloveni učitelé jedné vybrané střední školy, jejichž celkový počet je 50. Dále byly analyzovány 3 výroční zprávy a byl veden 1 rozhovor s vedením dané střední školy.

### 3.4 Techniky sběru dat a práce s daty

Tato diplomová práce pro svou praktickou část využívá kvantitativní výzkum jako standardizovaný dotazník a standardizovaný strukturovaný rozhovor. Dále pro zkoumání výročních zpráv využívá metody obsahové analýzy. Po sběru žádoucího množství dat byla provedena analýza výsledků a zpracována statisticky.

Kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření umožňuje poměrně snadno získat informace od velkého počtu lidí v poměrně krátkém čase (Disman, 2011, s. 141). Publikace *Andragogický slovník* definuje dotazník jako diagnostický a výzkumný nástroj složený ze souboru otázek a výroků (Průcha, 2014, s. 325).

Dotazníkové šetření bylo doplněno rozhovorem s vedením školy. Rozhovor je jedna „ze základních metod výzkumu používaných v pedagogice, psychologii a jiných sociálních vědách. Rozhovor může být podle účelu výzkumu buď individuální nebo skupinový, strukturovaný či volný“ (Průcha, 2014, s. 940). Standardizovaný strukturovaný rozhovor má za účel zjistit více informací o postojích, názorech a hodnotách osob, kterých se daná problematika týká.

Metoda obsahové analýzy, na rozdíl od pozorování nebo metody dotazování nehledá a nesbírá data v terénu, nicméně rovnou pracuje se dostupnými a nasbíranými daty, které vyhodnocuje (Reichel, 2009). Pro kvantitativní obsahovou analýzu je charakteristické, že v dokumentech sleduje především obsah samotný, který je možno zpracovávat pomocí statistických metod (Linderová, Scholz & Mundoch, s. 54, 2016). Diplomová práce využije sekundární data ve formě výročních zpráv, která jsou veřejně dostupné na stránkách školy (Linderová, Scholz & Mundoch, s. 55, 2016).

### **3.5 Časový harmonogram a místo realizace šetření**

Časový harmonogram šetření začínal v říjnu 2019, kdy se autor ujistil o možnostech dotazníkového šetření na dané školy a navíc si vyžádá výroční zprávy školy potřebné k obsahové analýze.

Druhá část výzkumu proběhla v únoru 2019, kdy se uskutečnil standardizovaný strukturovaný rozhovor s vedením školy a bylo předáno dotazníkové šetření k distribuci mezi pedagogické pracovníky.

Poslední fáze se věnuje analýze získaných dat z dotazníkového šetření a rozhovoru. Získaná data jsou konfrontována s informacemi z teoretické části, kde dojde k sumarizaci celého výzkumu a zpracování závěrečné diskuze.

Strukturovaný rozhovor s vedením školy se konat na půdě dané školy, kde se dále distribuovaly dotazníky pro jednotlivé pedagogické pracovníky. Časová realizace se uzpůsobovala potřebám vedení školy. Na rozhovor byl vyhrazený čas od 30min do 1 hodiny čistého času. Na dotazníkové šetření budou mít respondenti dotaci hodin dle jejich vlastní potřeby, jelikož dotazník byl v elektronické formě tak, aby vyhovoval oběma zainteresovaným stranám. Odpovědi byly automaticky ukládány a jejich vyhodnocení bylo tudíž jednodušší.

## 4 Výzkumná zjištění

Získaná výzkumná data byla nejprve vyhodnocena díky obsahové analýze 3 výročních zpráv dané střední školy, dále byla doprovázena standardizovanými dotazníky a jedním rozhovorem s vedením školy. Na základě vyhodnocení získaných dat, diplomová práce odpovídá na zadané výzkumné otázky.

### 4.1 Výzkumná zjištění obsahové analýzy výročních zpráv

Výroční zprávu stanovuje vyhláška 15/2005 Sb. ze dne 27. prosince 2004 a má za úkol referovat o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v kraji. Skládá se z tří částí: *a) hodnocení stavu jednotlivých úrovní vzdělávací soustavy bez ohledu na zřizovatele škol, b) ekonomické části, c) hodnocení naplňování dlouhodobého záměru v kraji, jeho cílů a opatření v uplynulém období, včetně hodnocení souladu s dlouhodobým záměrem České republiky.*

(Vyhláška 15/2005 Sb., § 4)

Výroční zpráva školy vždy musí obsahovat oblasti stanovené ve Vyhlášce 15/2005 Sb., kde je mimo jiné i oblast dalšího vzdělávání pracovníků. Vždy se zpracovává za období předcházejícího školního roku a předkládá se školské radě ke schválení do 15. října. Následně ji ředitel posílá svému zřizovateli do 14 dnů od jejího schválení a poté ji Krajský úřad zasílá ministerstvu do 31. března.

(Vyhláška 15/2005 Sb., §6, §7)

Pro správné vyhodnocení výročních zpráv školy se povětšinou určují kategorie, do kterých bude text následně rozřazen. Tato obsahová analýza má pouze deskriptivní charakter a porovnává tři typy dokumentů. Jako výběrový soubor dat byly vybrány 3 výroční zprávy školy, a to nejnovější výroční zpráva z roku 2018-2019, dále pak roky 2017-2016 a 2015-2016. Vzhledem k povaze diplomové práce se úroveň analýzy orientuje pouze na koncept dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Pro správnou a přehlednou analýzu dokumentu se stanovují dvě kategorie, a to: *pedagogičtí pracovníci a další vzdělávání pedagogických pracovníků*. Pro kategorii pedagogických pracovníků se vymezují následující kódy: *věková struktura a kvalifikovanost*. Pro kategorii další vzdělávání pedagogických pracovníků se stanovují kódy: *semináře/kurz, školský management, ICT dovednosti, formální vzdělávání*. Tyto kódy vychází z šetření TALIS 2018 a jsou definované jako nejvyužívanější formy DVPP či jako nejpotřebnější obsah DVPP. Jinými kódovacími jednotkami, jako je např. výuka v multikulturním prostředí, se dále práce nezabývá,

jelikož ze struktury popisované střední školy vychází, že zde studuje pouze zanedbatelné procento cizinců, i když ve výsledcích TALIS 2018 je tento obsah hodnocen jako jeden z nejdůležitějších a nejpotřebnějších.

**Výroční zpráva Vyšší odborné školy ekonomických studií, Střední průmyslové školy potravinářských technologií a Střední odborné školy přírodovědné a veterinární, Praha 2, Podskalská 10 za školní rok 2016/2017**

Výroční zpráva za školní rok 2016/2017 má nejkratší rozsah ze všech třech zkoumaných dokumentů – přesně 37 stran. Obsahuje všechny potřebné náležitosti stanovené výše uvedenou vyhláškou. Dokument deklaruje, že na škole působí celkem 98,2 % (55) kvalifikovaných učitelů a pouze 1,8 % (1) kvalifikaci nemá. Věková struktura pedagogických pracovníků se nejvíce pohybuje od 51–60 let (32 lidí), dále pak 61 let a více (22 lidí), 31–40 let (19 lidí), 41–50 let (14 lidí), a nejmenší počet zastoupení je v nejmladší kategorii 21–30 let (10 lidí), což je nejspíše zapříčiněno celkovým stavem školství v České republice. Věková struktura pedagogických pracovníků je na této dané střední škole přeci jen o něco vyšší než deklaruje MŠMT, které udává největší procento zastoupení pedagogických pracovníků na středních školách ve věkové skupině 46–55 let<sup>4</sup>. Důvodem může být i specifické zaměření školy, které nabízí v největší míře odborné předměty pro které je velice komplikované zaměstnat kvalifikovaného pedagogického pracovníka patřícího do mladší věkové kategorie.

Kategorie dalšího vzdělávání se rozpracovává na dvou stranách dokumentu a jde především o výčet veškerých vzdělávacích aktivit, kterých se pedagogičtí pracovníci na dané škole za školní rok 2016/2017 zúčastnili, nicméně chybí úvodní slovo a stanovení priorit, které by mohly napomoci při výběru jednotlivých vzdělávacích aktivit a následně stanovit ucelenou strukturu této oblasti. Nastavení určité strukturované formy, řád a provázanost v DVPP může napomoci vytvořit neformální kariérní plán a vybudovat cílevědomý a zaměřený profesní rozvoj pedagogického pracovníka. Nicméně tento koncept škola ve svém dokumentu nemá.

---

<sup>4</sup> Český statistický úřad: Věková struktura učitelů regionálního školství bez řídicích pracovníků v roce 2016.

Český statistický úřad [online]. Praha, 29.12.2017 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/45709978/300002173306.pdf/fal1ea21-fb3f-47b8-aed0-6cfbb141a4ff?version=1.1>

Dle výroční zprávy 2016/2017 se konalo 28 seminářů, kterých se zúčastnilo 33 pedagogických pracovníků a 5 kurzů, kterých se zúčastnilo 13 lidí. Zaměření seminářů je značně rozdílné, ale ve většině případů se jedná o semináře a kurzy, které korespondují s nabízenými obory střední školy, tvoří 29 % všech seminářů a kurzů. Dále nejčastěji navštěvované kurzy jsou jazykové (celkem 23 %), poté kurzy a semináře zaměřené na Erasmus+ (14 %) a zbytek tvořily různá témata od školení zaměřených na komunikaci, multikulturní témata, metodiku prevence a tři konference (26 %). Kurzy tvoří 14 % všech konaných vzdělávacích aktivit a pouze 1 z nich je věnovaný ICT dovednostem. Můžeme zde sledovat průřezové téma – *Logické úlohy v organické chemii, Školení –komunikace*.

V tomto roce nikdo neabsolvoval formální vzdělávání a v oblasti školského managementu se konal pouze 1 konzultační seminář, kterého se zúčastnil 1 pedagogický pracovník.

#### **Výroční zpráva Vyšší odborné školy ekonomických studií, Střední průmyslové školy potravinářských technologií a Střední odborné školy přírodovědné a veterinární, Praha 2, Podskalská 10 za školní rok 2017/2018**

Výroční zpráva 2017/2018 obsahuje celkem 41 stran, a z toho se 2 strany věnují dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků. Obsahuje všechny potřebné náležitosti stanovené výše uvedenou vyhláškou. I v tomto roce na škole působí 1,8 % (1) nekvalifikovaný pedagogický pracovník a 98,2 % (56) kvalifikovaných učitelů, tudíž o jednoho zaměstnance více oproti předchozímu roku.

Co se týče věkové struktury, pedagogický sbor se v roce 2017/2018 posunul do věkové skupiny 41–50 let (33 lidí), což je zároveň i největší procentuální zastoupení v rozložení pedagogického sboru. Dále je zde mnoho pedagogických pracovníků, kteří se řadí do 51–60 let (26 lidí), 61 let a více (21 lidí) a nejméně zastoupené věkové skupiny jsou 31–40 let (11 lidí) a 21–30 let (9 lidí), což koreluje s trendem v České republice v letech 2017/2018, kdy největší procentuální zastoupení 19,9 % má věková skupina 55–59 let dle Českého statistického úřadu.<sup>5</sup> I tak je věkové rozložení 61 let a více stále vyšší než je průměr České republiky.

---

<sup>5</sup> Český statistický úřad: Věková struktura učitelů regionálního školství bez řídicích pracovníků v roce 2017. Český statistický úřad [online]. Praha, 23.01.2019 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/60622084/300002180305.pdf/7db5508b-3e72-4911-9544-ee8768894074?version=1.2>

V oblasti věnované dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků se vyskytuje taktéž výčet absolvovaných vzdělávacích aktivit a opět absentuje úvodní část, která by stanovila, zda bylo dosaženo nastavených cílů, zda nějaké priority vůbec byly nastaveny a jak DVPP na škole probíhalo. V tomto roce se konalo celkem 29 seminářů, zúčastnilo se jich 51 pedagogických pracovníků a 3 kurzy, kterých se zúčastnilo 6 pedagogických pracovníků. Životní prostředí, ekologie, ochrana životního prostředí a chemie tvořily převládající obsah všech seminářů, které se zaměřovaly na prohlubování faktických znalostí a vědomostí ve vyučovacích předmětech na dané škole (celkem cca – 35 %), dále semináře zaměřené na jazykové předměty (8 %) a zvýšil se i počet seminářů ohledně ICT dovednosti (cca 10 %). Semináře zaměřené na program Erasmus a kurzy tvořily 13 %. Kurzy byly zaměřené na instruktora školního lyžování či snowboardingu a kurz na téma *Učitel v roli tvůrce*. Další formy vzdělávacích aktivit jako přednášky, konference či workshopy tvořily 29 % veškerých vzdělávacích aktivit v roce 2017/2018, tj. dohromady 14 akcí, kterých se zúčastnilo 20 pedagogických pracovníků.

V tomto roce dokončil jeden pedagogický pracovník doplňkové pedagogické studium a v oblasti školského managementu se konaly 2 semináře na téma *Management škol*.

**Výroční zpráva Vyšší odborné školy ekonomických studií, Střední průmyslové školy potravinářských technologií a Střední odborné školy přírodovědné a veterinární, Praha 2, Podskalská 10 za školní rok 2018/2019**

Výroční zpráva 2018/2019 je nejdelší ze všech výše uvedených zpráv a obsahuje celkem 44 stran, z toho se 3 strany věnují DVPP. Obsahuje všechny potřebné náležitosti stanovené výše uvedenou vyhláškou. V tomto školním roce působí na škole stále v absolutní převaze počet kvalifikovaných pedagogických pracovníků (96 %, tj. 48 lidí), a 2 nekvalifikovaní pedagogičtí pracovníci (4%). Věková struktura pedagogických pracovníků je více rozložena a již není převaha věkové skupiny 61 let a více, jak tomu bylo v minulých letech, nicméně stále největší zastoupení má věková kategorie 51–60 let (23 lidí), na ni hned navazuje kategorie 41–50 let (22 lidí) a pak kategorie 61 let a více (19 lidí), 31–40 let (12 lidí) a 21–30 let (7 lidí). Objevuje se zde trend potvrzovaný



MŠMT, kdy až 7 % začínajících učitelů na středních školách s praxí do 2 let zvažují odchod z profese a polovina absolventů do škol ani nenastoupí.<sup>6</sup>

Ve školním roce 2018/2019 se konalo celkem 24 seminářů, 2 kurzy a 6 jiných forem vzdělávacích aktivit (přednáška, konference), kterých se dohromady účastnilo 61 pedagogických pracovníků, což je nejvyšší počet za 3 předešlé školní roky.

Obsah seminářů se zaměřoval především na didaktiku (*Jak učit o mezinárodní bezpečnosti, obraně ČR a NATO, Jak žáky rozmluvit - příprava na konverzační aktivity*), management třídy (*Třídnická hodina, příklady a cvičení z praxe*) a tvořil cca 24 %, dále se nejčastěji objevovaly jazykové semináře – 21 % a semináře zaměřující se na prohlubování znalostí a vědomostí ve vyučovacích oborech – 18 %. Nejnížší výskyt seminářů byl se zaměřením na ICT dovednosti (3 %) a na programy Erasmus + (6 %). Na téma školského managementu se konal 1 seminář, kterého se zúčastnil 1 pedagogický pracovník. Zbýlé konference, přednášky a školení tvoří 18 % všech zúčastněných vzdělávacích aktivit. V tomto roce nikdo neabsolvoval doplňující pedagogické studium.

Jak lze vidět z výročních zpráv, účast na dalším vzdělávání je celkem vysoká a nejčastější formou jsou semináře, přednášky a konference, které se zabývají prohlubováním znalostí ve vyučovacích předmětech, zejména pak jazykových, které vykazují vysoký výskyt napříč třemi výročními zprávami. Za poslední 3 školní roky absolvoval doplňující pedagogické studium pouze jeden člověk a výskyt vzdělávacích aktivit v ICT dovednostech je celkem nízký, i přesto, že výsledky TALIS 2018 ukazují, že se jedná o jednu z nejdůležitějších dovedností, která by se měla u pedagogických pracovníků rozvíjet. Další vzdělávání na multikulturní téma jsou na této střední škole v minoritním výskytu, což je zapříčiněno faktem, že na škole studuje zanedbatelný počet cizinců, v roce 2019 jich bylo 29, z toho 13 ze Slovenské republiky z celkového počtu 639 žáků na SŠ.

---

<sup>6</sup> Začínající učitelé jsou často na všechno sami. Zabránit odchodům má nový systém podpory. *Česká televize* [online]. 2019, 22. 3. 2019 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2766602-zacinajici-ucitele-jsou-casto-na-vsechno-sami-zabranit-odchodum-ma-novy-system>

Z výčtu vzdělávacích aktivit je patrné, že se pedagogičtí pracovníci často účastní každoročních seminářů/kurzů na stejné téma, tudíž můžeme předvídat, že velká část účastníků je stále stejná skupina lidí – například semináře *Chemie kolem nás*, *Letní škola chemiků* či *Účetní a daňové novinky*, *Cukrovarnicko-lihovarská konference* jsou každoroční semináře, jichž se účastnil stejný počet účastníků. Velké zastoupení mají i semináře se zaměřením na program Erasmus+ , což můžeme přisuzovat zapojením střední školy do programu KA1 týkající se vzdělávací mobility jednotlivců (pedagogů, studentů, žáků). V roce 2019 probíhaly projekty *Do Evropy za zvýšením kvality odborné přípravy III* a také programu KA2 zabývajícím se strategickým partnerstvím mezi školami, kde tato SŠ spolupracuje v oblasti environmentální výchovy se školami ve Slovinsku Švédsku, na Islandu a v Estonsku. Další oblasti dalšího vzdělávání jsou pak průřezová témata, didaktika či jiné oblasti potřebné pro kvalitní práci pedagogického pracovníka.

## 4.2 Výzkumná zjištění ze strukturovaného rozhovoru s vedením školy

O stavu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na vybrané školy byl veden standardizovaný strukturovaný rozhovor s vedením školy. Strukturovaný rozhovor obsahoval 10 uzavřených a polouzavřených otázek, prostřednictvím kterých byla následná analýza jednodušší než kdyby se jednalo o otázky otevřené.

*“Velkou výhodou rozhovoru oproti jiným výzkumným metodám je navázání osobního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů”* (Chráška, s. 176).

*“Strukturovaný rozhovor se vyznačuje tím, že při něm tazatel postupuje podle přesně připraveného textu, jsou přesně určeny formulace otázek i jejich pořadí”* (Chráška, s. 176). Z časového hlediska můžeme vydedukovat, že je i méně náročné než další dva druhy rozhovorů, a to nestrukturovaný a polostrukturovaný.

Rozhovor s vedením školy byl veden v klidném prostředí v prostorách školy a trval přibližně 30 minut. Deset uzavřených otázek zjišťovalo zejména způsob zajišťování DVPP na dané škole, zda existuje nějaká vypracovaná strategie, která by plánovala rozvoj svých pracovníků, jestli existují nějaké bariéry a zda by bylo potřeba nějak změnit přístup k DVPP všeobecně. Zjištění odpovídají na stanovení výzkumné otázky *Jaké podmínky vytváří vedení školy pro pedagogické pracovníky*

*k dalšímu vzdělávání? a Které formy DVPP jsou pro pedagogické pracovníky nej přijatelnější a které vnímají jako nejpotřebnější?*

Odpovědi na otázky byly kategorizovány do jednotlivých skupin, a to:

- Postoj vedení školy k DPP
- Způsob zajišťování DVPP
- Bariéry pedagogických pracovníků
- Přínos a nedostatky DVPP

### **Postoj vedení školy k DVPP**

Vedení školy si je vědomo nutnosti dalšího rozvoje pedagogických pracovníků a zaměstnanců, protože věří, že vede k udržení kvality vyučovacího procesu a vzdělávání všeobecně. Jelikož považuje pedagogické pracovníky za dostatečně kompetentní osoby, přistupuje k plánování DVPP velice liberálně a nechává vše v rukou jednotlivých pedagogických pracovníků. Vedení školy je přesvědčeno, že každý pedagogický pracovník ví nejlépe, jaké má silné a slabé stránky a ve kterých oblastech se musí ještě dovzdělávat. I to je jeden z důvodů, proč na škole neexistuje žádná strategie, která by komplexně a strukturovaně tvořila určitý plán vzdělávání, který by mohl pomoci i v kariérním rozvoji, což bylo viditelné i z obsahové analýzy výročních zpráv v předchozí kapitole.

Tento liberální postoj vedení školy nesplňuje role, které jsou prezentovány studií *The school principal's role in teacher professional development* publikovaný v akademickém časopise *Journal of In-Service Education*. Studie definuje 4 zásadní role vedení školy v oblasti DVPP, a to:

- ředitel jako vzdělávací leader,
- vytváření vzdělávacího prostředí,
- přímé zapojení do poskytování a plánování obsahu profesního rozvoje,
- hodnocení výsledků vzdělávacího rozvoje.

(Bredeson, 2000, s. 18)

Je evidentní, že tyto čtyři oblasti, kde mají ředitelé příležitost mít podstatný vliv na dopad profesního rozvoje svých zaměstnanců, je velice obsáhlý, ale s ohledem na administrativní zátěž ředitelů je velice obtížné splňovat všechny výše zmíněné oblasti, které by měl vedoucí pracovník zastávat. Každopádně můžeme tvrdit, že ředitel vybrané školy splňuje minimálně jednu až dvě oblasti. Naopak studie *The Principal's Role in Teacher Development* vydaná americkou státní University of Houston říká, že volnost v DVPP je výhodná pro obě strany. Delegování velké části

odpovědnosti za svůj vlastní rozvoj má vliv na vytváření a udržování autentické učící se komunity, která sama spolurozhoduje o návrhu a plánování profesního rozvoje (Holland, 2009, s. 9).

Je zřejmé, že by větší zapojení vedoucího pracovníka bylo jistě přínosem pro celý systém dalšího vzdělávání na dané škole, nicméně vzhledem k jejich vytížené pracovní náplni není překvapující, že ředitelé poskytují jen málo přímé pomoci. I autor Starý se spíše přiklání k tomu, že role ředitele školy spočívá v odstraňování překážek, vytváření příležitostí pro další vzdělávání a v emoční podpoře pro své pracovníky (Starý, 2012, s. 44). Existence hospitací a mentoring programu pro začínající učitele tak zčásti nahrazuje úlohu ředitele školy v této oblasti. Jak bylo řečeno v rozhovoru, ředitel školy se snaží chodit na hospitace všem učitelům, kde může identifikovat slabé stránky pedagogického pracovníka a silně mu doporučit účast na dalším vzdělání, jelikož pasivita jedince v jeho dalším rozvoji může mít vliv na konečném odměňování.

Pokud ředitel školy zná potřeby profesního rozvoje svých učitelů alespoň díky hospitacím a vytváří prostor a prostředí pro pracovníky, aby se mohli zaměstnanci dále vzdělávat, můžeme vydedukovat, že podpora DVPP ze strany vedení školy je silně přítomná, i když je velmi benevolentní a nesplňuje výše uvedené doporučené role, které by vedení mělo mít.

### **Způsob zajišťování DVPP**

Zajišťování DVPP na dané škole se plánuje v rámci předmětových komisí, kde si jednotliví pedagogičtí pracovníci stanoví své návrhy a plány, kterých seminářů a školení by se rádi v daném školním roce zúčastnili, a tím pádem si nastavují plán vlastního dalšího vzdělávání. Následná diskuze jednotlivých předmětových komisí pak může pomoci jednotlivým pedagogickým pracovníkům zjistit, které vzdělávací instituce jsou či nejsou dostatečně kvalitní, čeho se mají vyvarovat a kterých školení se naopak zúčastnit. Pro začínající učitele je nastaven mentoring program, který pomáhá s adaptací na prostředí a požadavky školy. Škola zde funguje jako subjekt, který se snaží všem požadavkům vyhovět a najít finance na veškeré vzdělávací aktivity či naplánovat suplování.

### **Bariéry**

Mezi nejčastější bariéry patří rodinné či pracovní důvody, což se ukazuje i ve výsledcích TALIS 2018. Kolize dalšího vzdělávání nesouvisí s nízkou podporou vedení školy, ale důvodem jsou spíše

morální zásady pedagogického pracovníka, který svou povinnost připravovat studenty na závěrečné zkoušky prioritizuje nad svůj vlastní profesní rozvoj.

### **Přínosy a nedostatky DVPP**

Vedení školy souhlasí s principy OECD a Evropské unie v oblasti vzdělávání. Rozvoj dovedností a znalostí vede k lepším pracovním místům a celkově k větší životní spokojenosti. Dále pak vytvářejí prosperitu a sociální začlenění. Vzdělávání je kontinuální proces, který se nesmí zastavit ukončením formální přípravy. Vedení školy tvrdí, že organizace musí dbát na profesní růst svých zaměstnanců a jedině tak udrží kvalitu celé školy. Pokud by se pedagogičtí pracovníci dále nevzdělávali, následky by se projevíly hned a mohlo by to vést až k šikaně ze strany žáků, jelikož ti dle zkušeností dotazovaného poznají ze všech nejrychleji, že pedagogický pracovník má velké mezery ve svých kompetencích. Pedagogičtí pracovníci jsou tak postaveni před každodenní výzvy a musí se neustále vzdělávat. Znalostní a učící se učitelská komunita je tak jediným klíčem k udržení si kvality školy.

Česká republika se potýká s nedostatkem pedagogických pracovníků. Podinvestovanost českého školství vedla ke snížení zájmu o pedagogickou profesi a nyní jich dle analýz chybí až okolo 6000. I když relativní výše pedagogických platů v posledních měsících roste, pohybuje se stále na minimech průměru zemí OECD.<sup>7</sup> I proto za největší nedostatek v oblasti DVPP jsou podle vedení školy finance.

Není zde prostor pro odměňování těch pedagogických pracovníků, kteří jsou dostatečně motivováni, pracují na sobě kontinuálně a své nově nabyté zkušenosti sdílejí se svými kolegy. Platy pedagogických pracovníků jsou nízké, a tudíž systém, který funguje v soukromém sektoru, kdy může být odměna snížena kvůli nedostatečnému pracovnímu výkonu, může mít za následek úplný odchod pedagogického pracovníka ze vzdělávacího sektoru, což si v nynější situaci ředitelé škol nemohou dovolit. Podle vedení školy by změna financování mohla napomoci k tomu, aby účast na DVPP byla vyšší. Pohyblivý obnos peněz, který by se přiděloval na základě kvality práce a motivace zaměstnance, by napomohl zlepšit nynější situaci. Také nějaká forma kariérního plánu

---

<sup>7</sup> Proč je v Česku málo učitelů? Statistika OECD je dostatečně vypovídající. *Peak.cz* [online]. 17. 9. 2019 [cit. 2020-03-20]. Dostupné z: <https://www.peak.cz/proc-je-v-cesku-malo-ucitelu-statistika-oecd-je-dostatecne-vypovidajici/19442/>

by pomohla motivovat pedagogické pracovníky pokračovat ve svém profesním rozvoji. Bohužel kariérní plán pro pedagogické pracovníky byl zamítnut v roce 2017.<sup>8</sup>

### 4.3. Výzkumná zjištění z dotazníkového šetření

Dle autora Petera Gavory se dá dotazník charakterizovat jako *“způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí”* (Gavora, 2010, s. 99). Pomocí dotazníků můžeme získávat velké množství informací, a proto je to jedna z nejfrekventovanějších metod zjišťování údajů (Gavora, s. 99). Cílem daného dotazníku bylo zjistit odpovědi na stanovené výzkumné otázky diplomové práce, a to: *“Jaké podmínky vytváří vedení školy pro pedagogické pracovníky k dalšímu vzdělávání? a Které formy DVPP jsou pro pedagogické pracovníky nej přijatelnější a které vnímají jako nejpotřebnější?”*

Základní dvě výzkumné otázky byly rozřazené do pěti kategorií:

- Identifikační údaje
- Další vzdělávání pedagogických pracovníků a vedení školy
- Motivace k dalšímu vzdělávání
- Oblasti vzdělávacích potřeb
- Bariéry

Dotazník byl koncipován dle doporučení z publikace *Úvod do pedagogického výzkumu*, který stanovuje, že je vhodné začít s lehčími a přitažlivějšími otázkami, na které poté navazují těžší a komplexnější. V dotazníku se nachází různé typy otázek dle jejich zaměření. Vesměs obsahuje zejména uzavřené otázky. Dále je doplněn sedmi škálovými otázkami, dvěmi otevřenými a jednou polouzavřenou. Tato koncepce napomáhá ke snadnějšímu třídění dat a následné analýze.

Celkový počet otázek je 21 otázek, z toho se 3 z nich se inspirovaly TALIS 2018. Délka vyplnění nepřesáhla ve většině responzí déle jak 15 minut. Požadovaná minimální návratnost se odhaduje na 75 %. V případě dotazníku této diplomové práce je návratnost dotazníků 82 %. Z 50 pedagogických pracovníků, kteří na SŠ působí, se jich navrátilo 41. Profesionální složení

---

<sup>8</sup> Kariérní řád končí v zapomnění, napodruhé již sněmovnou neprošel. ČT24 [online]. 12.7.2017 [cit. 2020-03-20]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2178517-karierni-rad-konci-v-zapomneni-napodruhe-jiz-snemovnou-neprosel>

respondentů je shodné se složením respondentů, kterým byl dotazník odeslán – a to je pedagogický sbor SPŠ a SOŠ, který na vybrané škole působí. Dá se předpokládat, že návratnost dotazníku byla vyšší z důvodu rozeslání dotazníku pod záštitou ředitele školy.

### **Identifikační údaje**

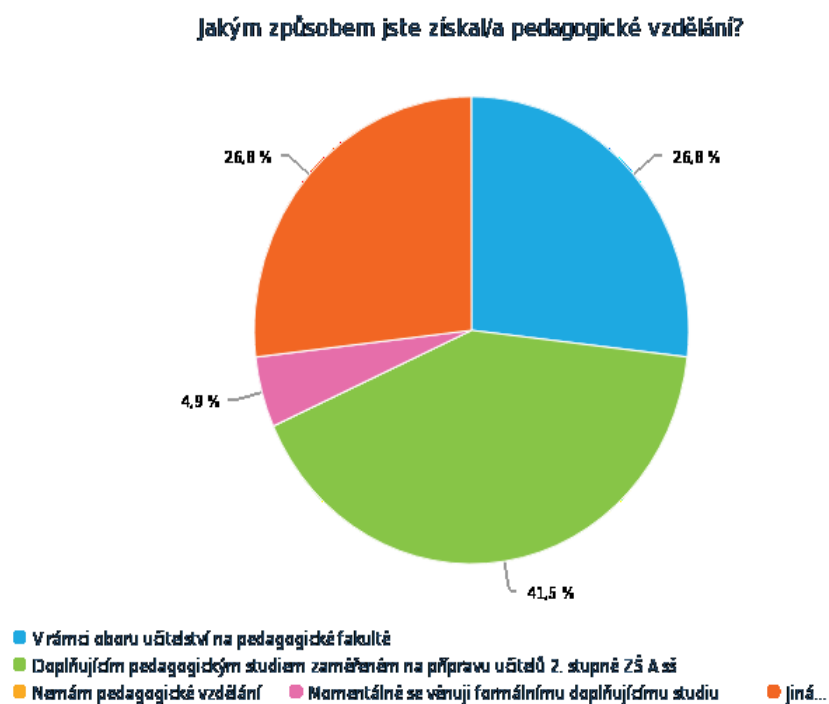
První okruh, který se zabýval identifikačními údaji respondentů měl za cíl zmapovat délku praxe jednotlivých pedagogických pracovníků a způsob získání pedagogického vzdělání. Vzhledem ke specifickému zaměření školy velké procento pedagogických pracovníků získalo své pedagogické vzdělání doplňujícím pedagogickým studiem zaměřeným na přípravu učitelů 2. stupně ZŠ a SŠ (41,5 % respondentů). Další z nejčastějších odpovědí bylo řádné studium v rámci oboru učitelství na pedagogické fakultě (26,8 % respondentů), taktéž jako jiný typ způsobu získání (26,8%). Za jiný typ můžeme považovat obor učitelství na jiné než pedagogické fakultě, nejčastěji se vyskytovalo studium na Přírodovědné fakultě UK.

Nové projednávání novely zákona o pedagogických pracovnících, který se bude konat v roce 2020 má za cíl umožnit školám zaměstnávat jako učitele absolventy bez pedagogického vzdělání s tím, že si toto vzdělání do 3 let doplní.<sup>9</sup> Ať už je tento návrh kontroverzní či nikoli, zajisté by pomohl především této vybrané škole, jejíž pedagogický sbor má největší zastoupení ve věkové kategorii 51-60 let a ve velké míře získali pedagogické vzdělání právě doplňujícím studiem.

---

<sup>9</sup> Tisková zpráva: Co čeká školství v roce 2020? *EDUin: Informační centrum o vzdělávání* [online]. 3.1.2020 [cit. 2020-03-20]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-co-ceka-skolstvi-v-roce-2020/>

Graf č. 13: Jakým způsobem jste získal/a pedagogické vzdělání?

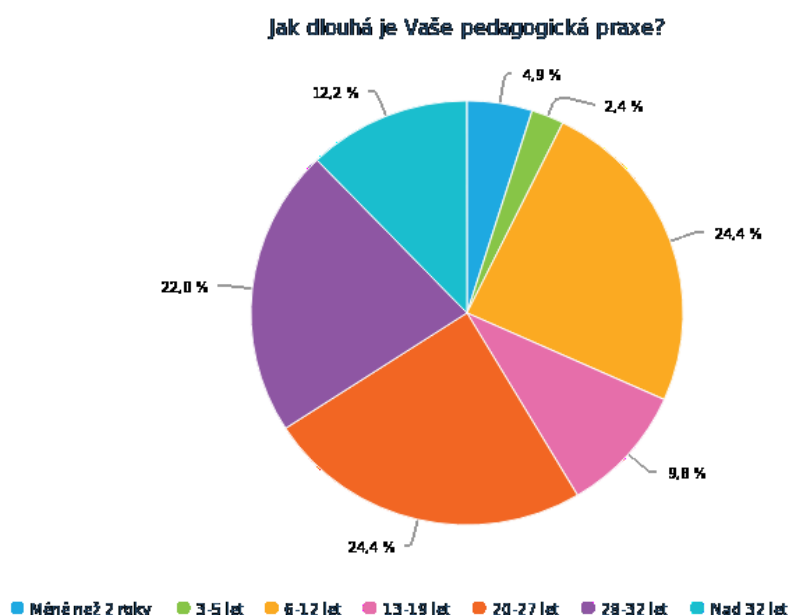


Zdroj: vlastní zpracování

Další otázka se zaměřením na identifikační údaje měla za cíl zjistit, jaká je odborná praxe jednotlivých pedagogických odborníků a zda větší délka praxe má vliv na jejich motivaci k dalšímu vzdělávání.



Graf č. 14: Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?



Zdroj: vlastní zpracování

Jak lze vysledovat z uvedeného grafu č. 3, pedagogičtí pracovníci s odbornou praxí více jak 20 let převyšují pedagogické pracovníky s praxí do 19 let. Můžeme tedy tvrdit, že je jen velmi malé procento nově nastupujících učitelů s praxí do 2 let (4,9 %) a následně se procento dokonce snižuje na 2,4 %, tudíž lze usuzovat, že nově začínající učitelé opouštějí vybranou SŠ do 5 let. Stejného závěru dosáhly i výsledky TALIS 2018.

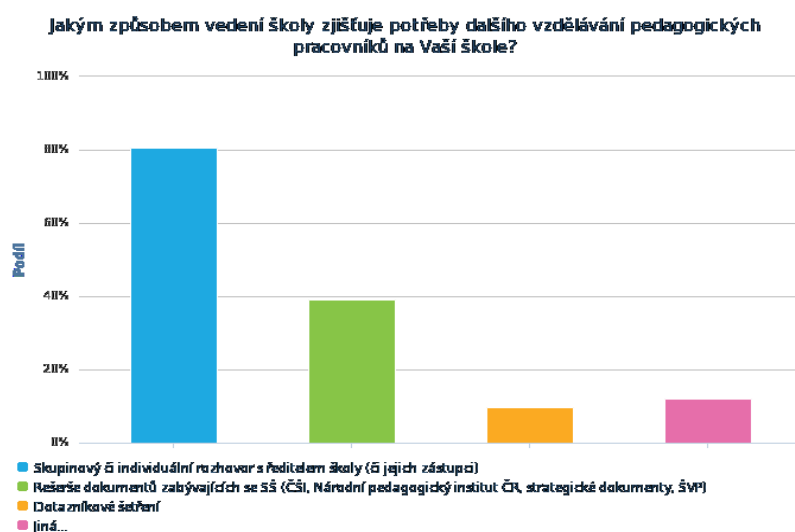
### **Další vzdělávání pedagogických pracovníků a vedení školy**

Do kategorie dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a vedení školy, bylo zařazeno 6 otázek, které byly v upravené formě použity i pro rozhovor s vedením školy. Cílem bylo zjistit, zda se odpovědi obou stran shodují a zda si je každý pracovník vědom, jak je DVPP nastavené na jejich pracovišti.

Otázka č. 4 *Jakým způsobem vedení školy zjišťuje potřeby dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na Vaší škole* ukázala, že vybraná škola má povětšinou liberální přístup k dalšímu vzdělávání svých zaměstnanců. Na poradách se konzultují možnosti a nabídky seminářů, kurzů, školení a konferencí s vedením školy (80,5 %). Velkou část také zaujímá řešerše dokumentů od České školní inspekce, Národního pedagogického institutu nebo jiné strategické dokumenty na národní úrovni (39 %). Pouze ve 4 případech proběhlo i dotazníkové šetření (9,8 %). V neposlední

řadě 12,2 % tvořily nabídky, které přichází pedagogickým pracovníkům e-mailovou komunikací od vzdělávacích agentur.

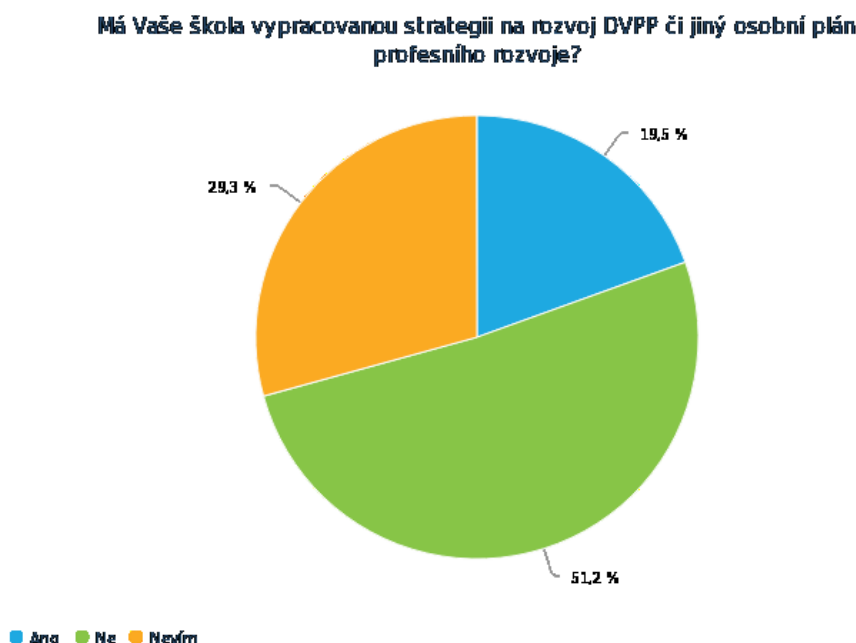
Graf č. 15 : Jakým způsobem vedení školy zjišťuje potřeby dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na Vaší škole?



Zdroj: vlastní zpracování

Velmi zajímavým zjištěním byly odpovědi na otázku č. 5 *Má Vaše škola vypracovanou strategii na rozvoj DVPP či jiný osobní plán profesního rozvoje?* Vedení školy během rozhovoru potvrdilo, že žádný plán profesního rozvoje neexistuje, a přitom 19,5 % respondentů odpovědělo „Ano“. Dalších 29,3 % respondentů odpovědělo, že neví. Zbytek respondentů (51,2 %) odpovědělo správně, že žádná strategie či plán není. Na tuto polouzavřenou otázku následovala další, která žádala objasnění, o jaký plán jde, pokud respondenti odpověděli „Ano“. V mnoha případech byly odpovědi velice vyhybavé nebo dokonce sami respondenti uvedli, „že něco asi existuje, ale nejsou si jisti“. Lze tedy usuzovat, že na škole je nekoherentnost v informovanosti, co se týče struktury DVPP, což potvrzuje i fakt, že samo vedení školy nechává profesní rozvoj pracovníků zcela v jejich rukou. V důsledku tohoto přístupu může docházet ke zmatku ohledně nastavení DVPP na vybrané škole.

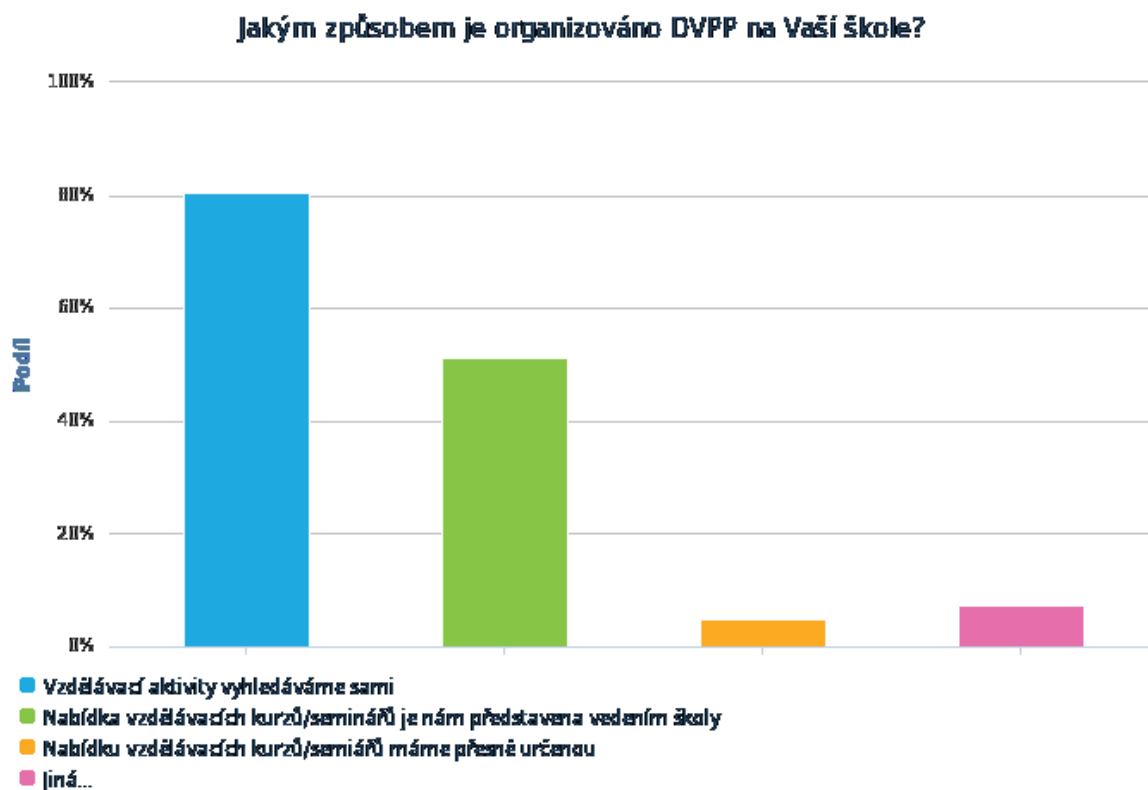
Graf č. 16 : Má Vaše škola vypracovanou strategii na rozvoj DVPP či jiný osobní plán profesního rozvoje?



Zdroj: vlastní zpracování

Co se týče způsobu organizace DVPP na dané škole, v 80,5 % se shoduje s tvrzením vedení školy, že si vzdělávací aktivitu musí pedagogičtí pracovníci vyhledávat sami. Na tuto otázku mohli respondenti odpovídat více možnostmi, takže 51,2 % tvoří nabídka vzdělávacích kurzů/seminářů, které jsou představeny vedením školy. Vedení školy opravdu představí a doporučí danou vzdělávací aktivitu, pokud se jim zdá dostatečně atraktivní, nicméně účast je čistě dobrovolná. Pouze v 4,9 % je nabídka vzdělávacích kurzů/seminářů přesně určena, což se týká hlavně speciálních předmětů jako *organická a anorganická chemie, fyzikální chemie a instrumentální analýza, chemie potravin, a biochemie*, kde si předmětové komise stanoví nepsanou povinnost, že se daných kurzů každoročně účastní. Nabídka dalšího vzdělávání je v těchto předmětech nižší než v jiných, ale každoročně se konají již tradičně konané typy kurzu jako například *Letní škola chemiků* či *Chemie kolem nás*, což potvrdily i výroční zprávy.

Graf č. 17: Jakým způsobem je organizováno DVPP na Vaší škole?



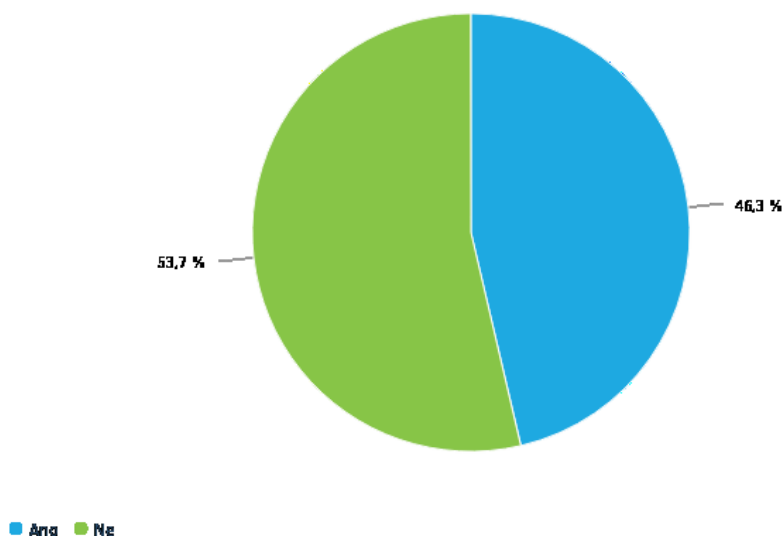
Zdroj: vlastní zpracování

Kontrolní otázka č. 8 *Máte možnost vybrat si obsah DVPP dle vlastního uvážení* potvrdila možnost volby, kde 95,1 % respondentů odpovědělo “Ano”.

Další nekonzistentnost se vyskytovala u otázky č. 9. *Když se zamyslíte nad zpětnou vazbou, kterou jste v posledních 12 měsících dostal/a, odrážela některá z nich Vaši aktivitu na DVPP?* V 53,7 % byla odpověď “Ne” a v 46,3 % “Ano”. Důvodem tohoto výsledku může být fakt, že vedení školy tvrdí, že DVPP je povinností každého jednotlivého pracovníka a škola pouze vytváří příhodné prostředí a poskytuje finanční podporu. Vedení školy tvrdilo, že se svými zaměstnanci při jejich evaluaci probírá DVPP. Může jít ale jenom o zmínění, kolika kurzů či seminářů se pracovník účastnil nebo co přesně dělal při svém samostudiu. Bylo by tedy vhodné, aby byla pro příště tato otázka byla doprovázena další otevřenou otázkou, která by žádala o vysvětlení, jak zpětná vazba vypadala a co si pod tím respondenti představují.

Graf č. 18: Když se zamyslíte nad zpětnou vazbou, kterou jste v posledních 12 měsících dostal/a, odrážela některá z nich Vaši aktivitu na DVPP?

Když se zamyslíte nad zpětnou vazbou, kterou jste v posledních 12 měsících dostal/a, odrážela některá z nich Vaši aktivitu na DVPP?



Zdroj: vlastní zpracování

Jak již potvrdil rozhovor s vedením školy, hrazení všech vzdělávacích aktivit či poskytování jiné nefinanční pomoci (např. suplování) byly taktéž nejčastější odpovědi na otázku č.10 *Dostalo se Vám nějakých výhod v rámci plnění DVPP?*

### Motivace

Motivovanost zaměstnanců na vybrané škole je celkem pozitivní, dosahuje 7,5 bodů na škále 0-10. Důvěru v to, že DVPP přinese zkvalitnění celkového fungování školství, má 65,9 % respondentů, kteří odpověděli „*Ano*” nebo „*Spíše ano*”. Další větší procentuální zastoupení 17,1 % mělo neutrální postoj k této otázce a zbytek 17,1 % tvoří respondenti, kteří nevěří, že další vzdělávání má nějaký významný vliv na posun celého školství k větší kvalitě.

Podobné stanovisko měli respondenti i u otázky č. 13 *Věřím, že mi další vzdělávání přinese něco nového*, kde téměř polovina (48,8 %) respondentů odpověděla „*Ano*” či „*Spíše ano*”. Velké procento (31,7 %) má spíše neutrální postoj k této otázce a dalších 19,5 % spíše nevěří, že další vzdělávání jim přinese něco nového, což můžeme vysvětlit tím, že na škole působí více jak

polovina respondentů, kteří mají pedagogickou praxi delší než 13 let, a tudíž se jedná o odborníky ve svých vyučovacích předmětech. Zaujmout a motivovat zkušeného pedagoga může být složitější než u začínajících učitelů.

Podle dotazníkového šetření nemá účast na DVPP významný vliv na spokojenost v práci, a tak se odpovědi pohybovaly okolo neutrálního postoje až k odpovědi *“Spíše ne”*, nicméně 36,5 % respondentů odpovědělo, že účast má pozitivnější vliv na jejich spokojenost.

### **Oblast vzdělávacích potřeb**

Vzdělávací aktivity mohou nabývat různých forem, ať už je to účast na seminářích, kurzech či konferencích až po samostudium, například čtení odborné literatury. Účast na dalším vzdělávání je vysoká ve všech zemích EU, a tudíž i v ČR, kde dosahuje 97 %. Dle výsledků TALIS 2018 je nejčastější forma vzdělávací aktivity četba odborné literatury a prezenční kurzy či semináře. Stejný výsledek ukázalo i dotazníkové šetření na vybrané škole, kde největší podíl má samostudium společně s kurzy/semináři, kde je i překvapivě vysoké procento online webinářů či e-konferencí, což se výrazně odchyluje od průměru TALIS 2018, kde je účast na online vzdělávání (24 %) pod průměrem EU (34 %).

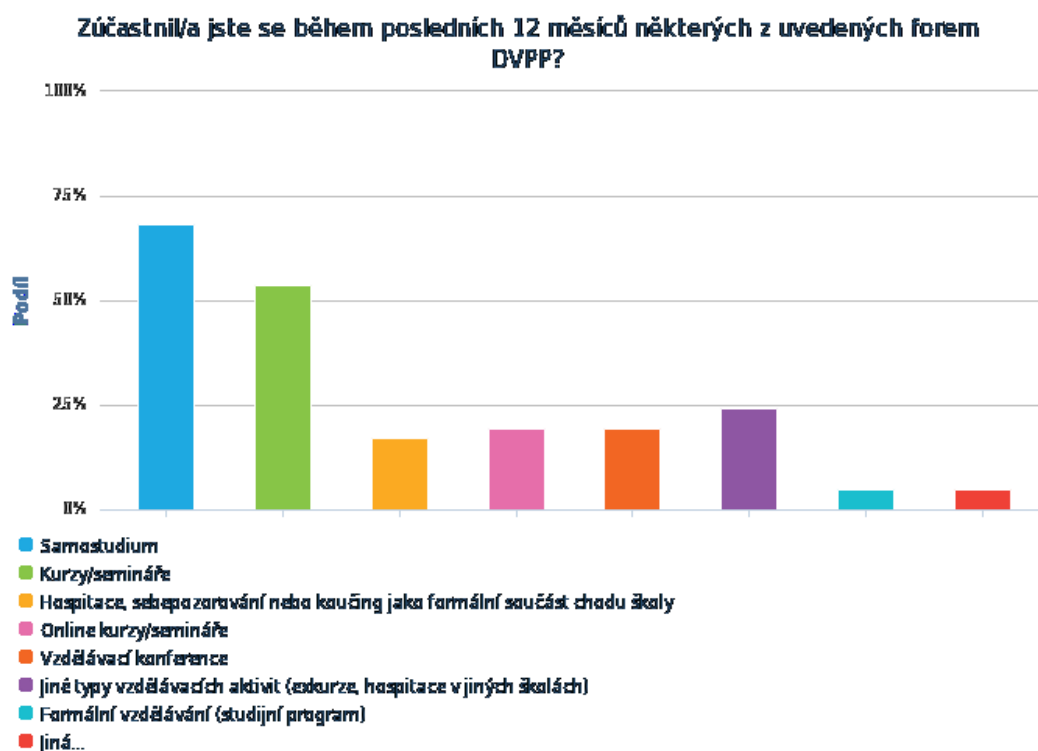
Nadprůměrný podíl v ČR mají také exkurze v jiných školách nebo v organizacích, které činí 45 % oproti průměru EU 38 %. Stejného výsledku dosahuje i tento dotazník, kde jiné typy vzdělávacích aktivit také dosahují jednoho z největších podílů. Naproti tomu hospitace mají nižší podíl než online vzdělávání, což není v souladu s výsledky TALIS 2018. Účast na konferencích je stejně jako dle výsledků TALIS 2018 (28 % průměr EU 43 %) podprůměrná i na vybrané škole.<sup>10</sup>

Z hlediska délky odborné praxe pedagogických pracovníků bylo zjištěno, že zkušenější učitelé (s praxí nad 5 let) se více účastní prezenčních kurzů a seminářů, což lze usuzovat i z našeho dotazníkového šetření.

---

<sup>10</sup> BOUDOVÁ, Simona, Vít ŠTĚSTNÝ a Josef BASL. *Mezinárodní šetření TALIS 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, [2019]. ISBN 978-80-88087-22-9.

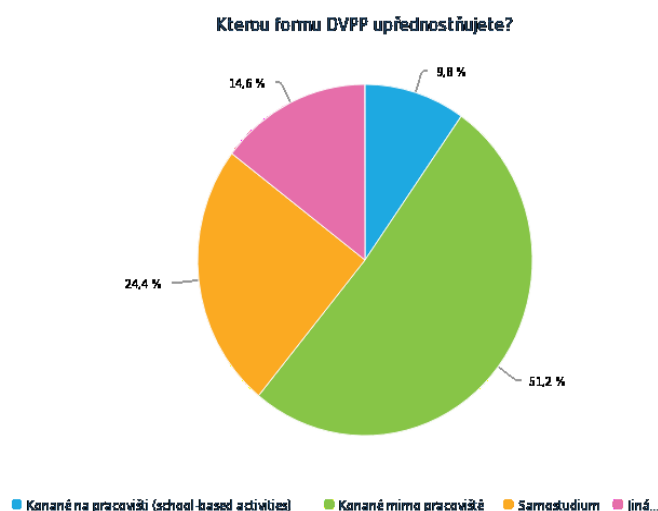
Graf č. 19: Zúčastnil/a jste se během posledních 12 měsíců některých z uvedených forem DVPP?



Zdroj: vlastní zpracování

Zajímavé zjištění bylo u otázky č. 16 *Kterou formu DVPP upřednostňujete?*, kde v 51,2 % respondenti upřednostňují vzdělávací aktivity mimo pracoviště a až poté samostudium (24,4 %). Přitom se častěji právě samostudiu účastní, jak je uvedeno na grafu č. 19 výše. Třetím nejčastějším výskytem byla otevřená odpověď s poznámkou, že forma není relevantní (14,6 %). Pouze 9,8 % preferuje vzdělávací aktivity konané na pracovišti, i když dle výsledků TALIS 2018 je vzdělávací aktivita konaná na pracovišti znakem efektivního vzdělávání, které má větší vliv na kvalitu a výsledky vzdělávací aktivity než ty, které se konají mimo pracoviště (TALIS, 2018, s. 162). Důvodem může být i únik od běžného pracovního dne, který probíhá v prostorách školy.

Graf č. 20: Kterou formu DVPP upřednostňujete?



Zdroj: vlastní zpracování

Co se týče vycestování do zahraničí v rámci působení pedagogického pracovníka za účelem vzdělávání se, je pozitivní konstatovat, že 26,8 % pedagogických pracovníků již někdy do zahraničí vycestovalo a 36,6 % respondentů se této možnosti v budoucnu nebrání. Naopak stejných 36,6 % respondentů nikam nevycestovalo a nejeví ani zájem. Jedním z hlavních důvodů mohou být rodinné povinnosti či nedostatek času, který je pravděpodobně zapříčiněn celkovým nedostatkem pedagogických pracovníků, a tak změna rozvrhů a nastavení suplování na delší dobu než pár hodin je pro celou školu zatěžující.

V rámci teoretické části této diplomové práce byla zahrnuta i kapitola ohledně efektivity dalšího vzdělávání, a proto byla do dotazníku zakomponována otázka č. 18 *Jaké znaky efektivní vzdělávací aktivity (semináře, kurzu, školení) DVPP jsou podle Vás nejdůležitější a které nejméně?* Dle prezentovaných výsledků TALIS 2018 v kapitole 1.3.3 Efektivita dalšího vzdělávání jsou v oblasti obsahového zaměření kurzu/semináře nejdůležitější ty, které staví na znalostech učitele, poskytuje možnost aplikovat nové znalosti do praxe, je v souladu s potřebami učitele, poskytuje možnosti aktivního učení, má koherentní strukturu a poskytuje kolaborativní učení a zaměřuje se na inovace. Nejméně důležitým znakem pro efektivní další vzdělávání je návaznost aktivit či delší časové rozvržení semináře/kurzu.

Pro respondenty tohoto dotazníkového šetření je nejdůležitější, aby vzdělávací aktivita měla spojitost s vyučovanými předměty a uzpůsobila se potřebám pedagogického pracovníka. Důležitá



je taky návaznost na předchozí zkušenosti a srozumitelná struktura kurzu. Oproti TALIS 2018 staví možnosti procvičení si a aplikování nových postupů až na 5. místo. I když se teď do popředí dostávají vyučovací postupy, které v sobě zahrnují inovace, aktivní a kolaborativní postupy, pro respondenty to není nejdůležitější znak efektivity.

Tabulka č. 3: Jaké znaky efektivní vzdělávací aktivity (semináře, kurzu, školení) DVPP jsou podle Vás nejdůležitější a které nejméně?

#	Možnosti odpovědí	Důležitost
●	Obsah aktivity byl vhodný pro výuku mých předmětů	7,9
●	Aktivita se uzpůsobila mým potřebám	7,0
●	Obsah aktivity vycházel z mých předchozích zkušeností	7
●	Aktivita měla srozumitelnou strukturu	6
●	Aktivita poskytovala možnost procvičit a aplikovat nové postupy a poznatky ve třídě	4,8
●	Aktivita byla zaměřena na inovaci výuky	4,1
●	Aktivita poskytovala kolaborativní učení	3,6
●	Aktivita poskytovala aktivní učení	3,1
●	Aktivita měla navazující kurz/seminář	1,4

Zdroj: vlastní zpracování

V otázce č. 19 měli respondenti zhodnotit, jakou míru potřeby dalšího vzdělávání cítí v různých oblastech. Tato otázka byla taktéž převzata z konceptu TALIS 2018, stejně jako otázka č. 18 a 19. Na prvním místě stanovili *prohlubování faktických znalostí a vědomostí ve vyučovacích předmětech*, taktéž jak to ukazují výsledky TALIS 2018. Na druhém místě pak *spolupráci na úrovni učitel-rodíč*, jenž se v průzkumu TALIS 2018 nevyskytuje a byl dodatečně přidán do výčtu. Na třetím místě pak umístili rozšiřování ICT dovednosti, který je pro celou Českou republiku také umisťován na vrchní příčky, kde je nutná potřeba dalšího vzdělávání (ČŠI, s. 52, 2019b).

Další silnou potřebu vnímají respondenti v nutnosti vzdělávacích aktivit v oblasti managementu třídy. Průměr ČR v této oblasti je potřeba 45 %. Jiný výsledek se na vybrané škole objevil v oblasti *pedagogických kompetencí*, kterou umístili až na 5. místě, přičemž dle výsledků TALIS 2018 se

pohybují na prvních příčkách (ČŠI, s. 52, 2019b). Důvodem může být i dlouhá pedagogická praxe respondentů, kteří se ve svých pedagogických metodách cítí jisti.

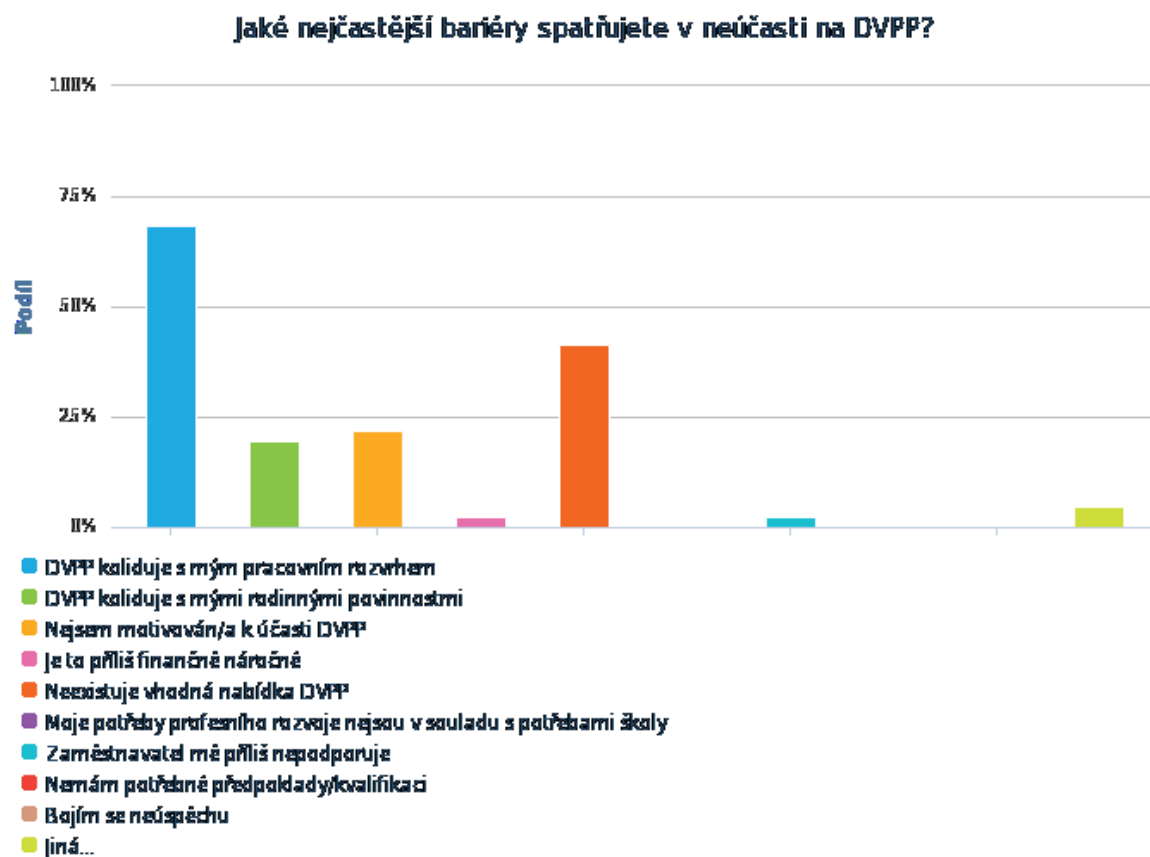
### **Bariéry**

Nejčastější překážky, proč se pedagogičtí pracovníci neúčastní DVPP, jsou podle výsledků TALIS 2018 kolize s pracovními a rodinnými povinnostmi (ČŠI, s. 56, 2019b). Pouze první důvod byl identický jako výsledky dotazníkového šetření, kde nejčastější odpovědí byla taktéž kolize s pracovním rozvrhem. I když se může zdát, že pracovní důvody zabraňují pedagogickým pracovníkům účastnit se DVPP, v případě vybrané školy je to spíše vysoká morálka učitelů, kteří nechtějí opustit své žáky, kteří jsou například v posledním ročníku školy a musí se připravovat na státní maturitní zkoušky. Absence pedagogického pracovníka na několik hodin či dnů může přivést žáky do časového skluzu v přípravě na zkoušky, což vytváří stres. Druhou nejčastější odpovědí byla neexistující vhodná nabídka kurzů/seminářů, což můžeme přisoudit faktu, že je vybraná škola vcelku specifická a nabízí odborné vzdělávací obory. Nabídka kurzů/seminářů je tudíž poměrně limitovaná.

V neposlední řadě je neúčast na DVPP zapříčiněná nedostatečnou motivací k účasti na DVPP, což může být následek i špatného financování, na který si stěžovalo i vedení školy ve svém rozhovoru. Dalším důvodem k této odpovědi může být i délka praxe pedagogických pracovníků, kde zaujmout odborníky po tolika letech praxe může být komplikovanější než u začínajících učitelů. V neposlední řadě se také vyskytovala odpověď „*Jiná*“, kde respondenti uváděli špatnou zkušenost na účasti DVPP, což je poté odradilo od dalších vzdělávacích aktivit.

Poslední otázka č. 21 zkoumala, zda by respondenti něco změnili v DVPP na jejich škole či všeobecně v České republice. Bohužel otázka zůstala ve většině případů bez odpovědi či respondenti uvedli, že *neví*, co by změnili.

Graf č. 21: Jaké nejčastější bariéry spatřujete v neúčasti na DVPP?



Zdroj: vlastní zpracování

## Závěr

Cílem diplomové práce byla analýza problematiky dalšího vzdělávání učitelů středních škol v domácím a mezinárodním kontextu a následná evaluace dalšího vzdělávání v podmínkách vybrané střední školy. Pro dosažení nastaveného cíle byl vymezen výzkumný problém *Jaké faktory determinují další vzdělávání pedagogických pracovníků v kontextu výsledků TALIS 2018?*, který byl následně dekonstruován do třech výzkumných otázek:

- 1) *Jak si vede Česká republika v mezinárodním šetření TALIS, co se týče DVPP?*
- 2) *Které formy DVPP jsou pro pedagogické pracovníky nejpříjemnější a které vnímají jako nepotřebnější?*
- 3) *Jaké podmínky vytváří vedení školy pro pedagogické pracovníky k dalšímu vzdělávání?*

Pro vymezení této oblasti se první kapitoly zaměřovaly na celkovou autoevaluaci školy, legislativní zakotvení tohoto procesu, způsoby zjišťování a provedení, druhy autoevaluace a její přínosy. Jedna z oblastí autoevaluace, která má vliv na kvalitu vzdělávání ve školství, je další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Následující kapitola definuje další vzdělávání pedagogických pracovníků, jak je ukotveno v zákonech v České republice a jaký byl její vývoj v České republice. Dále definuje metody a formy dalšího vzdělávání a jejich oblíbenost u pedagogických pracovníků v ČR a v zemích EU. Kromě metody a formy se práce snaží poukazovat na efektivitu dalšího vzdělávání se zaměřením na znaky efektivní vzdělávací aktivity, které mají pozitivní dopad na práci pedagogického pracovníka – jako například vzdělávací aktivita, který vychází z nastavené strategie a je v souladu s potřebami pedagogického pracovníka i školy nebo má pozitivnější vliv na následnou aplikaci nově získaných postupů do praxe.

Pro analýzu a srovnání různých vzdělávacích systému napříč zeměmi Evropské unie existují různá mezinárodní šetření, jako např. PISA testy, ICILS, TIMSS a zejména také TALIS. V kapitole č. 2 *Další vzdělávání pedagogických pracovníků v Evropské unii* se pak odpovídá na výzkumný předpoklad *Jak si vede Česká republika v mezinárodním šetření TALIS, co se týče DVPP?* TALIS poskytuje data o profesním rozvoji učitelů, jejich překážkách, které jim komplikují účast na dalším vzdělávání, které metody a formy upřednostňují a jaké by měly být znaky efektivní vzdělávací aktivity.

V dalších představených publikacích *Education at Glance 2014* a *Teaching in Focus 2017* se pak definují podmínky pedagogických pracovníků napříč zeměmi OECD a sleduje se spojitost s účastí na dalším vzdělávání a následnými postupy využívanými v praxi.

V praktické části se na základě případové studie jedné střední školy sleduje nastavení dalšího vzdělávání a porovnává se s výsledky TALIS 2018. Pro zjištění nastavených výzkumných předpokladů *Které formy DVPP jsou pro pedagogické pracovníky nejpříjemnější a které vnímají jako nejpotřebnější? A Jaké podmínky vytváří vedení školy pro pedagogické pracovníky k dalšímu vzdělávání?* byly využity metody kvantitativního výzkumu.

Prvně se zkoumaly tři výroční zprávy vybrané školy pomocí obsahové analýzy. Stanovily se kategorie *pedagogičtí pracovníci* a *další vzdělávání pedagogických pracovníků*. Pro kategorii *pedagogičtí pracovníci* byly nastaveny dva kódy, a to *věková struktura* a *kvalifikovanost*. Pro druhou kategorii *další vzdělávání pedagogických pracovníků* byly vymezeny kódy *seminář/kurz*, *školský management*, *ICT dovednosti*, *formální vzdělávání*.

Dále byl vedený jeden standardizovaný strukturovaný rozhovor s vedením školy, který obsahoval 10 otázek. Vedení školy odpovídá na otázky ohledně stavu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na vybrané škole, způsobu zajišťování, zda existuje vypracovaná strategie, která by plánovala profesní rozvoj pedagogických pracovníků, jestli existují nějaké bariéry a co by vedení školy případně změnilo v této oblasti. Odpovědi byly kategorizovány do skupin: *postoj a vedení školy k DVPP*, *způsob zajišťování DVPP*, *bariéry pedagogických pracovníků a přínos a nedostatky DVPP*. Z rozhovoru vyplynulo, že postoj je velice liberální a vedení školy dává absolutní volnost svým pracovníkům ve výběru vzdělávací aktivity. Svou roli vidí především ve vytváření prostředí a finanční podpory. Další vzdělávání si zajišťuje každý pedagogický pracovník individuálně či v rámci předmětových komisí. Na vybrané škole funguje program mentoringu a vzájemné hospitace. Nejčastější bariéry v neúčasti na dalším vzdělávání vedení školy shledává v rodinných nebo pracovních povinnostech. Vedení školy by uvítalo celkovou změnu v systému financování. Poslední část kvantitativního průzkumu spočívala v distribuci dotazníku pedagogickým pracovníkům působícím na vybrané škole.

Standardizovaný dotazník obsahoval 21 otázek, které byly rozděleny do kategorií *identifikační údaje*, *další vzdělávání pedagogických pracovníků a vedení školy*, *motivace k dalšímu vzdělávání*, *oblasti vzdělávacích potřeb* a *možné bariéry*. Tři otázky byly inspirovány šetřením TALIS 2018.

Z dotazníku vyplynulo, že na škole působí pedagogičtí pracovníci s více jak 13 letou praxí. Respondenti také upřednostňují samostudium či účast na prezenčních seminářích/kurzech jako tomu je ve výsledcích TALIS 2018. Škola nemá vypracovanou strategii rozvoje, což by mohlo být do budoucna doporučení pro školu, jelikož by mohla zlepšit i motivovanost pedagogických pracovníků na vybrané škole, jež je momentálně poměrně nízká. Je pozitivní, že velká část pedagogického sboru vycestovala do zahraničí za účelem dalšího vzdělávání či by alespoň v budoucnu ráda vycestovala. Z šetření celkově vyplývá, že škola vytváří vhodné prostředí a další vzdělávání je celkově ustálené a tvoří už fungující systém, nicméně vypracování strategie a více diskuzí nad touto oblastí by jistě zlepšilo nastavený systém.

Jako doporučení pro školy a školská zařízení by bylo vhodné si nastavit určitý vzdělávací plán pro pedagogické pracovníky. Nejdříve by se musely analyzovat vzdělávací potřeby dané školy různými diagnostickými metodami, a poté nastavit plán vzdělávání. Z průzkumu vyplývá, že dotazníky ohledně názorů a postojů učitelů ohledně DVPP se často neobjevují, což by mohl být incentiv pro zlepšení do budoucna.

Dále můžeme vyzdvihnout nutnost se více se zaměřit na online vzdělávání, které může být přínosem právě i pro učitele. Vzhledem k nynější situaci, kdy se svět potýká s pandemickou krizí, je právě digitální forma vzdělávání jedinou cestou. Účast na e-kurzech, které nabízí i prominentní univerzity jako například Harvard University prostřednictvím edX, Khan Academy, MIT OpenCourseWare, atd., může být jedna z forem samostudia, které může výrazně rozšířit obzory a náhledy na předměty, které daný pedagogický pracovník vyučuje. Pravidelné hospitace, diskusní skupiny, projekty či návštěvy z jiných škol a sdílení dobré praxe je také dobrou cestou, jak inovovat další vzdělávání pedagogických pracovníků. Tyto metody jsou kvitovány i šetřením TALIS, které priorizuje *peer-to-peer* a *school-embedded* přístupy. Bylo by vhodné mít nabídku kurzů, která mají navazující části a probíhají delší dobu. Zajištění interního vzdělávání přímo na pracovišti se supervizí externího lektora může i navýšit účast na DVPP. Pokud bude převládat větší obliba externích kurzů či seminářů, mohl by se vytvořit na škole registr, který by obsahoval recenze jednotlivých učitelů ohledně kvality vzdělávací aktivity. Touto cestou si mohou učitelé sdílet své zkušenosti a vyřadit ty vzdělávací instituce, které v dlouhodobém měřítku vykazují dle pedagogických pracovníků slabší výkon a neefektivnost.

Následně by bylo vhodné na národní úrovni konečně nastavit fungující a efektivní kariérní řád, který by zohledňoval veškeré aspekty této náročné profese. Z dat dále vyplývá, že pedagogická

profese je stále velmi podhodnocená a v rámci zemí Evropské unie se vyskytuje na nejnižších příčkách. Pokud Česká republika chce zatraktivnit tuto profesi a zajistit kvalitu vzdělávání v zemi, je nutné přehodnotit systém odměňování pedagogických pracovníků. V neposlední řadě diplomová práce doporučuje, aby se Česká republika dále účastnila mezinárodních šetření, které mohou nadále poukazovat na slabé i silné stránky českého systému a komparovat je s dalšími zeměmi EU.

Lze usuzovat, že Česká republika má vysoké procento účasti na dalším vzdělávání, i přesto, že finance poskytované tomuto sektoru jsou oproti průměru Evropské unie stále velmi nízké. Neustálý rozvoj vzdělávání a odborné přípravy jsou pro celou Evropskou unii zásadní proto, aby vytvořily znalostní společnost se správně nastavenými hodnotami, které jsou důležité pro celou společnost. Široký přístup ke vzdělávání a podporování mobility je hlavním klíčem hospodářského růstu a sociální soudržnosti. Další vzdělávání pedagogických je důležitým faktorem k dosažení těchto strategických evropských cílů.

## Seznam použitých informačních zdrojů

BAUDRIT, ALAIN (2007). *La formation des enseignants aux méthodes d'apprentissage coopératif: perspectives internationales*, *Savoirs*, 2007/2, s. 73-92. [cit. 2019-10-08]. Dostupné z: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-2-page-73.htm>

BOUDOVÁ, Simona, Vít ŠŤASTNÝ a Josef BASL (2019b) *Mezinárodní šetření TALIS 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, [2019b]. ISBN 978-80-88087-22-9.

BREDESON, Paul V. (2000). *The school principal's role in teacher professional development*, *Journal of In-Service Education*, s. 385-401, DOI: 10.1080/13674580000200114. [cit. 2019-09-06] Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13674580000200114>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2018a). *Zpráva o přípravě a realizaci hlavního šetření PISA 2018. Česká školní inspekce* [online]. 2018 [cit. 2019-12-08]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%3%a1rodn%3%ad%20%c5%a1et%5%99en%3%ad/Zprava-o-priprave-a-realizaci-hl-setreni-PISA-2018.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%3%a1rodn%3%ad%20%c5%a1et%5%99en%3%ad/Zprava-o-priprave-a-realizaci-hl-setreni-PISA-2018.pdf)

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2018b). *Česká školní inspekce provedla šetření PISA 2018 a TALIS 2018. Česká školní inspekce* [online]. Praha, 07.06.2018 [cit. 2019-12-08]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Stredni-cast/Tiskove-zpravy/Ceska-skolni-inspekce-provedla-setreni-PISA-2018-a>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2018c). *Dotazník pro učitele 2. stupeň ZŠ a nižší ročníky víceletých gymnázií: Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), Mezinárodní šetření o vyučování a učení (TALIS) 2018. Česká školní inspekce* [online]. Praha [cit. 2019-12-08]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/html/2019/TALIS\\_2018\\_ucitelsky\\_dotaznik/resources/\\_pdfs/\\_/TALIS2018\\_ucitelsky\\_dotaznik\\_.pdf](http://www.csicr.cz/html/2019/TALIS_2018_ucitelsky_dotaznik/resources/_pdfs/_/TALIS2018_ucitelsky_dotaznik_.pdf)

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2019a). *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků zdlávání* [online]. 2019 [cit. 2019-12-08]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/html/2019/Kriteria\\_hodnoceni\\_2019\\_2020/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1](http://www.csicr.cz/html/2019/Kriteria_hodnoceni_2019_2020/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1)

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2019b). *Koncepční rámec šetření TALIS 2018: Mezinárodní šetření o vyučování a učení (TALIS) 2018*. Praha: Česká školní inspekce, 2019.

DEMAILLY, LISE (1991). *Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels*. In: *Recherche & Formation*, N°10, 1991. Tendances nouvelles de la formation des



enseignants. s. 23-35; [cit. 2019-11-22]. Dostupné z: [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_199](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_199)

DVOŘÁKOVÁ, Ilona (2010). *Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza*. *Antropowebzin* [online]. Plzeň: Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu, Katedra antropologických a historických věd, 2010, [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: [http://www.antropoweb.cz/media/webzin/webzin\\_2\\_2010/Dvorakova\\_\\_I-2-2010.pdf](http://www.antropoweb.cz/media/webzin/webzin_2_2010/Dvorakova__I-2-2010.pdf)

EDUIN (2019). *Sloučení NÚV a NIDV musí být transparentní, aby nepoškodilo koncepční změny ve školství*. *EDUin: Informační centrum o vzdělávání* [online]. Praha, 2019, 1.7.2019 [cit. 2019-12-08]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/slouceni-nuv-a-nidv-musi-byt-transparentni-aby-neposkodilo-koncepcni-zmeny-ve-skolstvi/>

EVROPSKÁ KOMISE (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, 2010. ISBN 978-92-79-15186-6.

EVROPSKÁ KOMISE/EACEA/Eurydice (2015). *Zajišťování kvality ve vzdělávání: politika a přístupy v oblasti evaluace škol v Evropě*. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie. ISBN 978-92-9492-088-1.

*International Organization for Standardization: About Us* [online]. Switzerland [cit. 2019-12-08]. Dostupné z: <https://www.iso.org/about-us.html>

EURYDICE (2019). *Česká-republika: Další vzdělávání pedagogických pracovníků pro předškolní a školní vzdělávání* [online]. 2.12.2019 [cit. 2019-12-08]. Dostupné z: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-19\\_cs](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-19_cs)

GAVORA, Peter (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GOODALL, J., DAY, Ch., LINDSAY, G., MUIJS, D., HARRIS, A. (2019). *Evaluating the Impact of CPD*. [cit. 2019-12-08] Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/228482783\\_Evaluating\\_the\\_Impact\\_of\\_CPD/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/228482783_Evaluating_the_Impact_of_CPD/citation/download)

- HOLLAND, Patricia E (2009). *The Principal's Role in Teacher Development*. STRATE Journal [online]. University of Houston, 2009, ISSN-1068-1752, [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ948665.pdf>
- CHE OMAR, CHE M., Z. (2014). *The need for in-service training for teachers and its effectiveness in school*. International Journal of Innovation Education and Research, 2-11, 1-9
- CHEN, Jie-Qi, MCCRAY, Jennifer. (2012). *A Conceptual Framework for Teacher Professional Development: The Whole Teacher Approach*. Nhsa Dialog: A Research-to-practice Journal for The Early Intervention Field. 15. 8-23. 10.1080/15240754.2011.636491.
- CHRÁSKA, Miroslav (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHVÁL, Martin (2012). *Školy na cestě ke kvalitě: systém podpory autoevaluace škol v ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-86856-90-2.
- KEKULE, Martina (2011). *Rámec pro vlastní hodnocení školy: Metodický průvodce* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011 [cit. 2019-12-08]. ISBN 978-80-87063-48-4. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/01\\_Ramec\\_pro\\_vlastni\\_hodnoceni\\_skoly.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/01_Ramec_pro_vlastni_hodnoceni_skoly.pdf)
- KOHNOVÁ, Jana, ed. (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* [online]. Praha, 2012 [cit. 2019-12-08]. Dostupné z: [https://uprps.pdf.cuni.cz/UPRPS-367-version1-profesni\\_rozvoj\\_ucitelu\\_a\\_cile.pdf](https://uprps.pdf.cuni.cz/UPRPS-367-version1-profesni_rozvoj_ucitelu_a_cile.pdf)
- KHAWLA SHAKHSHIR SABRI (1997). *In-service teacher training programmes: the case of Palestine*, British Journal of In-service Education, 23:1, s. 113-118. [cit. 2019-08-07]. Dostupné z: 10.1080/13674589700200006
- LAZAROVÁ, Bohumíra (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-114-6.
- LINDEROVÁ, Ivica, Petr SCHOLZ a Michal MUNDUCH (2016). *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava, 2016. ISBN 978-80-88064-23-7.
- MAŠLEJ, M., STODŮLKA, V.; BRECHTA, B.; PELIKÁN, M. (2006). *Základy a základní pojmy managementu*. Brno: UO FEM, 2006. 190 s. S-3673.

MILLER, M. D., BROWNELL, M. T. a SMITH, S.W. (1999). “*Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom*”, *Exceptional Children*, Vol. 65/2, pp. 201–218.

MUŽÍK, Jaroslav (2002). *Didaktika dospělých*. Praha: Filozofická fakulta UK, 2002. ISBN 80-86284-21-2.

MŠMT (2018). *Srovnání podílu dospělé populace na dalším vzdělávání v ČR a EU: Podíl dospělé populace na dalším vzdělávání v ČR a EU v letech 2008 – 2018*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2018 [cit. 2019-09-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/srovnani-podilu-dospole-populace-na-dalsim-vzdelavani-v-cr-a>

NIDV (2018). *Výroční zpráva Národního institutu pro další vzdělávání 2018* [online]. 2018 [cit. 2019-12-08]. Dostupné z: [https://www.nidv.cz/o-nas/vyrocnizpravy?task=reports.download\\_pdf&id=32](https://www.nidv.cz/o-nas/vyrocnizpravy?task=reports.download_pdf&id=32)

O programu. *Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání* [online]. 2017 [cit. 2019-12-08]. Dostupné z: <https://opvvv.msmt.cz/o-programu>

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. OECD, 2009. ISBN 978-92-64-05605-3.

OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2017 complete database*, [http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis\\_2013%20](http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20).

OECD (2014), “*Indicator D7: How extensive are professional development activities for teachers?*”, in *Education at a Glance 2014*. OECD, 2014. OECD Publishing. [cit. 2019-12-08] Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/888933120461>

OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing. [cit. 2019-12-08] Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/888933041535>.

OECD (2015), *Students, Computers and Learning: Making Connection*, PISA, OECD Publishing Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

OECD (2017), "How can professional development enhance teachers' classroom practices?", *Teaching in Focus*, No. 16, OECD Publishing, Paris. [cit. 2019-12-09] Dostupné z <https://doi.org/10.1787/2745d679-en>.

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. [cit. 2019-12-09] Dostupné z <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

OECD: TALIS 2018 (2018). *Participation in professional development and level of support received*. OECD: TALIS 2018 [online]. [cit. 2019-11-26]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/88893393026>

OPFER, V Darleen, PEDDER, David (2011). *Conceptualizing Teacher Professional Learning*. Review of Educational Research. S. 376–407. 10.3102/0034654311413609. [cit. 2019-08-22] Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/230853100\\_Conceptualizing\\_Teacher\\_Professional\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/230853100_Conceptualizing_Teacher_Professional_Learning)

PEDDER, David, STOREY, Anne, OPFER, V Darleen, WOLFENDEN, Freda. (2008). *Schools and continuing professional development (CPD) in England - State of the Nation research project*. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/242118392\\_Schools\\_and\\_continuing\\_professional\\_development\\_CPD\\_in\\_England\\_-\\_State\\_of\\_the\\_Nation\\_research\\_project/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/242118392_Schools_and_continuing_professional_development_CPD_in_England_-_State_of_the_Nation_research_project/citation/download)

PISA 2015 Results (Volume II) (2015) *Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, Dostupné z: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i\\_1d0bc92a-en#page156](https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en#page156)

POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jana (2006). *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1422-8.

PRŮCHA, JAN (1990). *Efektivnost vzdělávacího procesu: teorie a měření*. Pedagogika 40 (1), s. 11-26, 1990.

RENZULLI, Linda, PARROTT, Heather, BEATTIE, Irene (2011). *Racial Mismatch and School Type Teacher Satisfaction and Retention in Charter and Traditional Public Schools*. Sociology of Education. 84. s. 23-48. 10.1177/0038040710392720.

- REBORE, Ronald W. (2004). *Human Resource Administration in Education: A Management Approach*, U.S.A.: Pearson Education, Inc. ISBN-13: 978-0137004812
- RICHARDSON, Paul, WATT, Helen. (2010). Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2010). *Current and future directions in teacher motivation research*. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement; Advances in Motivation and Achievement*, U.K.: Emerald. s. 139-173, 2010.
- ŘEZÁČ, Jaromír (2009). *Moderní management: manažer pro 21. století*. Brno: Computer Press, 2009. Business books (Computer Press). ISBN 978-80-251-1959-4.
- SENSEVY Gérard. *La formation continue des professeurs: éléments de réflexion et propositions. Le français aujourd'hui*, 2002/1 (n° 136), s. 7-16. DOI : 10.3917/lfa.136.0007. [cit. 2019-07-20]. Dostupné z: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2002-1-page-7.htm>
- SMIDT, Andy, BALANDIN, Susan, SIGAFOOS, Jeff, REED, Vicki (2009). *The Kirkpatrick model: A useful tool for evaluating training outcomes*. Journal of intellectual & developmental disability. 34. 266-74. 10.1080/13668250903093125.
- STARÝ, Karel (2012). *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-2087-9.
- SVĚTLÍK, J. (2006). *Marketingové řízení školy*. Praha: Aspi, a. s., 2006. ISBN 80-7357-176-5.
- VALENT, PHD., Mgr. Ing. Marián a Ing. Boris SIHELSKÝ (2014). *Inovácie v sebahodnotení* [online]. Bratislava: MPC, Ševčenkova 11, Bratislava, 2014 [cit. 2020-04-28]. ISBN 978-80-565-0036-1. Dostupné z: <https://mpc-edu.sk/inovacie-v-sebahodnoteni>
- VETEŠKA, J. (2014) Trendy v oblasti podnikového vzdělávání a rozvoje zaměstnanců. In: VETEŠKA, J. (ed.). *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2014, s. 259–266. ISBN 978-80-7452-047-1.
- ZORMANOVÁ, Lucie (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0051.

*Legislativní normy:*

Vyhláška č. 317/2005 Sb., Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání(školský zákon)

Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

## Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Přehled subjektů rozhodujících o povinných činnostech profesního rozvoje pro jednotlivé učitele .....	48
Tabulka č. 2 Spojitost mezi účastí na vysoce kvalitních činnostech dalšího vzdělávání a používání určitých praktik ve třídě .....	52
Tabulka č. 3 Jaké znaky efektivní vzdělávací aktivity (semináře, kurzu, školení) DVPP jsou podle Vás nejdůležitější a které nejméně? .....	80

## Seznam grafů

Graf č. 1 Souvislost počtů autoevaluace s postoji.....	15
Graf č. 2 Podíl dospělé populace účastníci se dalšího vzdělávání v ČR a EU v letech 2008-2018 v procentech.....	21
Graf č. 3 : Bariéry, které zapříčiňují neúčast učitelů a ředitelů na dalším vzdělávání.....	23
Graf č. 4 Typy profesního rozvoje, kterých se učitelé a ředitelé účastní v rozmezí 12 měsíců...	31
Graf č. 5 Podíl učitelů, kteří se během posledních 12 měsíců zúčastnili vybraných aktivit profesního rozvoje .....	32
Graf č. 6 Charakteristiky efektivního profesního rozvoje podle učitelů.....	36
Graf č. 7 Požadavky na účast profesního rozvoje.....	41
Graf č. 8 Účast na profesním rozvoji učitelů a jejich potřeba .....	43
Graf č. 9 Účast na profesním rozvoji a míra získané podpory.....	45
Graf č. 10 Podíl učitelů, kteří následujícími vlastnostmi charakterizovali aktivity profesního rozvoje, které měly nejpozitivnější vliv na jejich výuku .....	46
Graf č. 11 Míra vlastního financování dalšího vzdělávání .....	51
Graf č. 12 Účast na aktivitách dalšího vzdělávání zaměřující se na jednotlivé předměty, pedagogiku či učební osnovy.....	53
Graf č. 13 Jakým způsobem jste získal/a pedagogické vzdělání? .....	71
Graf č. 14 Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe? .....	72
Graf č. 15 Jakým způsobem vedení školy zjišťuje potřeby dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na Vaší škole? .....	73
Graf č. 16 : Má Vaše škola vypracovanou strategii na rozvoj DVPP či jiný osobní plán profesního rozvoje?.....	74
Graf č. 17 Jakým způsobem je organizováno DVPP na Vaší škole?.....	75
Graf č. 18 Když se zamyslíte nad zpětnou vazbou, kterou jste v posledních 12 měsících dostal/a, odrážela některá z nich Vaši aktivitu na DVPP? .....	76



Graf č. 19 Zúčastnil/a jste se během posledních 12 měsíců některých z uvedených forem DVPP?	78
Graf č. 20 Kterou formu DVPP upřednostňujete?	79
Graf č. 21 Jaké nejčastější bariéry spatřujete v neúčasti na DVPP?	82

## Seznam obrázků

Obrázek č. 1 Aktivita sebehodnocení .....	17
Obrázek č. 2 Základní cyklus průběhu autoevaluace s použitím nástroje Rámec pro vlastní hodnocení školy .....	19
Obrázek č. 3 Úkoly NIDV v oblasti dalšího vzdělávání a podpory pedagogických pracovníků .....	25
Obrázek č. 4 Výukové metody ve vzdělávání dospělých dle Malacha.....	28

## Seznam příloh

Příloha č. 1 Standardizovaný strukturovaný rozhovor s vedením školy.....	i
Příloha č. 2 Standardizovaný dotazník.....	ii
Příloha č. 3 Výroční zpráva Vyšší odborné školy ekonomických studií, Střední průmyslové školy potravinářských technologií a Střední odborné školy přírodovědné a veterinární, Praha 2, Podskalská 10 za školní rok 2016/2017 .....	iii
Příloha č. 4 Výroční zpráva Vyšší odborné školy ekonomických studií, Střední průmyslové školy potravinářských technologií a Střední odborné školy přírodovědné a veterinární, Praha 2, Podskalská 10 za školní rok 2017/2018.....	iv
Příloha č. 5 Výroční zpráva Vyšší odborné školy ekonomických studií, Střední průmyslové školy potravinářských technologií a Střední odborné školy přírodovědné a veterinární, Praha 2, Podskalská 10 za školní rok 2018/2019 .....	v

## Přílohy

### Příloha č. 1

Standardizovaný strukturovaný rozhovor s vedením školy

## Otázky k rozhovoru

---

### Další vzdělávání pedagogických pracovníků a vedení školy

- 1) Jakým způsobem zjistíte potřeby dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na Vaší škole?
  - a. skupinový či individuální rozhovor s ředitelem školy (či jejich zástupci)
  - b. rešerše dokumentů zabývajících se SŠ (ČŠI, Národní pedagogický institut ČR – strategické dokumenty, ŠVP)
  - c. dotazníkové šetření
  - d. jiné

#### Odpověď:

- 2) Má Vaše škola vypracovanou strategii na rozvoj DVPP či jiný osobní plán profesního rozvoje?
  - a. Ano
    - i. Pokud ano, jakou: \_\_\_\_\_
  - b. Ne

#### Odpověď:

- 3) Jak je organizováno DVPP na Vaší škole? (Více odpovědí možných)
  - a. Vzdělávací aktivity vyhledávají sami

- b. Nabídka vzdělávacích kurzů je představena námi (vedením školy)
- c. Nabídku vzdělávacích kurzů mají přesně určenou
- d. Jiné: \_\_\_\_\_

**Odpověď:**

4) Májí pedagogičtí pracovníci možnost vybrat si obsah dle vlastního uvážení

- a. Ano
- Spíš ano
- Spíš ne
- Ne

**Odpověď:**

5) Když se zamyslíte nad zpětnou vazbou, kterou jste v posledních 12 měsících poskytl, odrážela některá z nich vaše DVPP?

**Odpověď:**

6) Poskytujete svým pedagogickým pracovníkům nějaké výhody v rámci plnění DVPP?

- a. Ne
- b. Ano, nemusejí si aktivitu DVPP hradit
- c. Ano, nemusejí si aktivitu DVPP z části hradit
- d. Ano, dal jsem volno na účast DVPP
- e. Ano, dal sem jinou nefinanční podporu při plnění DVPP (jestli ano, jakou:\_\_\_\_\_)
- f. Jiné: \_\_\_\_\_

**Odpověď:**

## Bariéry

7) Jaké si myslíte, že jsou nejčastější bariéry spatřujete v neúčasti na DVPP Vašich pedagogických pracovníků?

- a. DVPP koliduje s mým pracovním rozvrhem
- b. DVPP koliduje s mými rodinnými povinnostmi
- c. Nejsem motivován/a k účasti DVPP
- d. Je to příliš finančně náročné
- e. Neexistuje vhodná nabídka DVPP
- f. Moje potřeby profesního rozvoje nejsou v souladu s potřebami školy
- g. Zaměstnavatel mě příliš nepodporuje
- h. Nemám potřebné předpoklady/kvalifikaci
- i. Bojím se neúspěchu
- j. Jiné: \_\_\_\_\_

**Odpověď:**

---

## **Závěrečná otázka**

8) Co byste případně změnila v DVPP na Vaší škole či všeobecně?

**Odpověď:**

9) V čem spatřujete největší nedostatky DVPP?

**Odpověď:**

10) V čem spatřujete největší přínos DVPP?

**Odpověď:**

## Příloha č. 2

### Standardizovaný dotazník

# Dotazník

---

## Úvodní slovo

Vážené kolegyně a kolegové,

s laskavým souhlasem vedení školy se na Vás s dovolením obracím s prosbou o vyplnění dotazníku, který je zaměřen na další vzdělávání pedagogických pracovníků. Informace, které mi touto formou poskytnete, budou v mé diplomové práci *Autoevaluace střední školy z aspektu dalšího vzdělávání zaměstnanců* použity anonymně. Jeho vyplnění Vám zabere přibližně 10 minut a skládá se z 21 otázek.

Předem děkuji za Váš čas, který dotazníku věnujete. Pakliže budete mít jakékoliv dotazy, neváhejte se na mne obrátit – osobně nebo přes e-mail.

Děkuji, Nelly Dejová ([dejova.nelly@gmail.com](mailto:dejova.nelly@gmail.com))

---

## Identifikační údaje

- 1) Jakým způsobem jste získal/a pedagogické vzdělání?
  - a. V rámci oboru učitelství na pedagogické či jiné fakultě
  - b. Doplnující pedagogické studium zaměřené na přípravu učitelů 2. stupně ZŠ a SŠ.
  - c. Nemám pedagogické studium
  - d. Momentálně se věnuji formálnímu doplňujícímu studiu
  - e. jiné
- 2) Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?
  - a. Méně než 2 roky
  - b. 3-5 let
  - c. 6-12 let
  - d. 13-19 let
  - e. 20-27 let
  - f. 28-32 let
  - g. Nad 32 let
- 3) Který odborný předmět vyučujete? (1 či více)
  - a. \_\_\_\_\_

---

## Další vzdělávání pedagogických pracovníků a vedení školy

- 4) Jakým způsobem vedení školy zjišťuje potřeby dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na Vaší škole?
  - a. skupinový či individuální rozhovor s ředitelem školy (či jejich zástupci)
  - b. rešerše dokumentů zabývajících se SŠ (ČŠI, Národní pedagogický institut ČR – strategické dokumenty, ŠVP)
  - c. dotazníkové šetření
  - d. jiné
- 5) Má Vaše škola vypracovanou strategii na rozvoj DVPP či jiný osobní plán profesního rozvoje?
  - a. Ano
    - i. Pokud ano, jakou: \_\_\_\_\_





b. NE

15) Kterých z forem DVPP jste se účastnila nejčastěji?

- a. Samostudium
- b. Kurzy/semináře
- c. Pozorování kolegy, sebezpozorování nebo koučing jako formální součást chodu školy
- d. Online kurzy/semináře
- e. Vzdělávací konference
- f. Jiné typy vzdělávacích aktivit (exkurze, hospitace v jiných školách)
- g. Formální vzdělávání (studijní program)

16) Kterou formu DVPP upřednostňujete?

- a. Konané mimo pracoviště
- b. Konané na pracovišti (school-based activities)
- c. Samostudium

17) Vycestoval/a jste do zahraničí v rámci působení jako pedagogický pracovník za účelem studia, učení se jazyka nebo vzdělávání v jiných oblastech?

- a. ANO
- b. NE
- c. NE, ale rád/a bych
- d. NE a nemám zájem

---

## Oblast vzdělávacích potřeb

18) Která aktivita DVPP by byla podle Vás nejefektivnější? Prosím, seřaďte jednotlivé znaky dle uvážení podle důležitosti (1 nejdůležitější - 10 nejméně důležité)

Obsah	Znaky efektivní aktivity	Důležitost
	Uzpůsobila se mým potřebám	
	Obsah byl vhodný pro výuku mých předmětů	
	Vycházel z mých předchozích zkušeností	
	Měl srozumitelnou strukturu	
Aktivní učení	Byl zaměřen na inovaci výuky	

	Poskytoval kolaborativní učení	
	Poskytoval aktivní učení	
	Poskytoval možnost procvičit a aplikovat nové postupy a poznatky ve třídě	
Délka	Probíhal delší dobu	
	Aktivita měla navazující kurz/seminář	

Zdroj: TALIS, 2019

19) Jakou míru potřeby cítíte v dalším vzdělávání v těchto oblastech?

	Participace a míra potřeby				
Oblast vzdělávání	Žádná	Nízká	Střední	Vysoká	Velmi vysoká
Prohloubení faktických znalostí a vědomostí v mých vyučovacích předmětech					
Pedagogické kompetence					
Techniky hodnocení žáků					
Znalost strategických dokumentů ČŠI a ŠVP					
ICT dovednosti					
Chování žáků a management třídy					
Průřezová témata (kritické myšlení, tvořivost)					
Výuka v multikulturním prostředí					
Výuka žáků se speciálními potřebami					
Individualizované učení					
Spolupráce na úrovni učitel-roděč					
Vedení a správa školy					
Jiná témata					

Zdroj: TALIS 2019

## Bariéry

20) Jaké nejčastější bariéry spatřujete v neúčasti na DVPP? (vyplňte minimálně 2, maximálně 3)

- DVPP koliduje s mým pracovním rozvrhem
- DVPP koliduje s mými rodinnými povinnostmi

- c. Nejsem motivován/a k účasti DVPP
- d. Je to příliš finančně náročné
- e. Neexistuje vhodná nabídka DVPP
- f. Moje potřeby profesního rozvoje nejsou v souladu s potřebami školy
- g. Zaměstnavatel mě příliš nepodporuje
- h. Nemám potřebné předpoklady/kvalifikaci
- i. Bojím se neúspěchu
- j. Jiné: \_\_\_\_\_

Zdroj: TALIS, 2019

---

## **Závěrečná otázka**

21) Co byste případně změnila v DVPP na Vaší škole či všeobecně?  
Děkuji za Váš čas a vyplnění.

## Příloha č. 3

Výroční zpráva Vyšší odborné školy ekonomických studií, Střední průmyslové školy potravinářských technologií a Střední odborné školy přírodovědné a veterinární, Praha 2, Podskalská 10 za školní rok 2016/2017

### II. Pracovníci právnické osoby

#### 1. Pedagogičtí pracovníci:

##### a) počty osob:

škola	ředitel a zástupce ředitele fyzické osoby celkem	ředitel a zástupce ředitele přepočtení na plně zaměstnané	interní učitelé fyzické osoby celkem	interní učitelé přepočtení na plně zaměstnané	externí učitelé fyzické osoby celkem	externí učitelé přepočtení na plně zaměstnané	pedagogičtí pracovníci fyzické osoby celkem	pedagogičtí pracovníci přepočtení na plně zaměstnané celkem
sš	2,5	2,5	52	42,3	3	0,8	58	45,6
voš	1,5	1,5	40	28,8	1	0,1	43	30,4

##### b) kvalifikovanost pedagogických pracovníků:

škola	počet pedagogických pracovníků		celkem % z celkového počtu pedagogických pracovníků
sš	kvalifikovaných	55	98,2 %
	nekvalifikovaných	1	1,8 %
voš	kvalifikovaných	42	100 %
	nekvalifikovaných	0	0 %

##### c) věková struktura pedagogických pracovníků:

počet celkem ve fyzických osobách k 31. 12. 2016	v tom podle věkových kategorií					
	do 20 let	21 – 30 let	31 – 40 let	41 – 50 let	51 – 60 let	61 a více let
97	0	10	19	14	32	22

##### d) další vzdělávání pedagogických pracovníků:

	počet	zaměření	počet účastníků	vzdělávací instituce
semináře	10	MZ, Erasmus+ MZ- ŠMK, Pražská evoluce, Logické úlohy v organické chemii, NOVÁ PONDORA PSP A NOVÉ OBJEVY VE SVĚTĚ ELEMENTÁRNÍCH ČÁSTIC, Ireaks Enzymba, ČSZM Brno, Masoprofit Praha, Masokombinát	12	CERMAT, NAEP, Toulouse dvůr, Německo – firma, ČSZM Brno (maso), Masoprofit Praha, Rakousko (Globus)

semináře	1	Rozvoj oboru	1	ČSZM
	1	Výzvy č. 20, 21,23 OPP	1	MHMP
	1	Národnostní menšiny	1	Úřad vlády ČR
	1	Dokumenty v DĚJ a OBV	1	Jeden svět na školách
	1	ANJ pro SŠ a SOU II	2	Oxford University Press
	5	Metodika výuky NJ	5	Heuber
	1	Němčina pro život	1	Klett
	1	Seminář pro učitele NJ	1	JŠ Tutor
	1	Účetní a daňové novinky	2	Studio W
	2	Využití eTwinningu	2	DZS
kurzy	2	Seminář k Erasmus +	2	DZS
	1	Pracovní právo	2	epravo.cz, a.s.
	3	Letní škola chemiků, Bezpečná výživa, Outdoorové aktivity	11	VŠCHT, Descartes
školský management	1	e-learning k výuce AJ	1	The European Schoolnet Academy eTwinning
	1	Metodika mezinárodních projektů	1	
školský management	1	Konzultační seminář	1	NIDV
jiné	3	Školení – komunikace Školení – míchačů Globus (maso) Na kafe s Erasmusem Jak se nestat obětí sociálních sítí	3	Education First, Globus,  Evropský dům, Agentura JL
	1	Specializační studium pro školní metodiky prevence	1	PPP Praha 1
	1	Konference Školství 2017	1	CZESHA
	1	Konference Tematický monitoring	1	DZS
	1	Diseminační konference Erasmus +	1	DZS
	2	Webinář k využití Twinspace ve výuce	2	eTwinning

e) jazykové vzdělávání a jeho podpora:

počet učitelů cizích jazyků		celkem (fyzické osoby)
z toho	s odbornou kvalifikací (dle zákona o ped. prac.)	24
	bez odborné kvalifikace (dle zákona o ped. prac.)	0
	rodilý mluvčí	0

## Příloha č. 4

Výroční zpráva Vyšší odborné školy ekonomických studií, Střední průmyslové školy potravinářských technologií a Střední odborné školy přírodovědné a veterinární, Praha 2, Podskalská 10 za školní rok 2017/2018

### II. Pracovníci právnické osoby

#### 1. Pedagogičtí pracovníci

##### a) počty osob

škola	ředitel a zástupce ředitele fyzické osoby celkem	ředitel a zástupce ředitele přepočtení na plné zaměstnání	interní učitelé fyzické osoby celkem	interní učitelé přepočtení na plné zaměstnání	externí učitelé fyzické osoby celkem	externí učitelé přepočtení na plné zaměstnání	pedagogičtí pracovníci fyzické osoby celkem	pedagogičtí pracovníci přepočtení na plné zaměstnání celkem
sš	2,5	2,5	53	41,7	3	0,8	56	44,2
voš	1,5	1,5	37	27,9	0	0	39	29,4

##### b) kvalifikovanost pedagogických pracovníků

škola	počet pedagogických pracovníků		celkem % z celkového počtu pedagogických pracovníků
sš	kvalifikovaných	56	98,2 %
	nekvalifikovaných	1	1,8 %
voš	kvalifikovaných	39	100 %
	nekvalifikovaných	0	0 %

##### c) věková struktura pedagogických pracovníků

počet celkem ve fyzických osobách k 31. 12. 2017	v tom podle věkových kategorií					
	do 20 let	21 – 30 let	31 – 40 let	41 – 50 let	51 – 60 let	61 a více let
100	0	9	11	33	26	21

##### d) další vzdělávání pedagogických pracovníků

	počet	zaměření	počet účastníků	vzdělávací instituce
semináře	29	Využití ICT ve výuce Aktivity ve výuce NJ Nové přestupkové právo CLIL a Open Learning Seminář pro učitele ANJ eTwinning pro učitele Filmy ve výuce NJ Účetní a daňové novinky Vedení projektu Erasmus Využití systému ECVET Chemie kolem nás ČSZM – masné výrobky Polymery Program Projekt	51	SPŠS Betlémská, Praha 1 Heuber epravo.cz Open Agency Oxford University Press DZS Heuber Studio W DZS DZS VŠCHT Svaz zpracovatelů masa VŠCHT Vzdělávací organizace pro zdraví Vzdělávací organizace pro zdraví Policie ČR

		Sociálně patologické jevy, šikana, mobbing, bossing Současné trendy ve speciální výživě Trendy průmyslové ekologie Vlastnosti vody Seminář pro ŠMK Odpady a obaly Webinář: Bezpečnost z pohledu Microsoftu Konzultační seminář k DT z MAT Bakterie kolem nás Webinář: Microsoft 365 ICT ve školství Inspirace ke zkvalitnění výuky přírodovědných předmětů a MAT Letní škola chemiků		VÚP Praha VŠCHT  VŠCHT CERMAT  Microsoft NIDV  Descartes Microsoft IDG Czech Republic, a.s. ČSI  VŠCHT
kurzy	3	Učitel v roli tvůrce Instruktor školního lyžování Instruktor školního snowboardingu	6	IREAS ASCS ČR BP Sport
doplňkové pedagogické studium	1	Specializační studium metodiků prevence	1	Specializační studium metodiků prevence
školský management	2	Invakace Konzultační seminář pro management škol	3	MHMP NIDV
jiné (uvést jaké)	14	Veletř HR days Diseminační konf. Erasmus Školství 2018 – konference Prevence obchodu s lidmi a pomoc obchodovaným osobám Prevence Cukrovarnicko-lihovarnická konference Terénní cvičení Blatná Pracovní jednání oborové skupiny Ekologie a ochrana životního prostředí Jak v praxi na badatelsky orientovanou výuku (BOV) v přírodovědných předmětech Pracovní jednání oborové skupiny Ekologie a ochrana životního prostředí II. Praktický průvodce mikrosvětem Světový den chleba Specializační studium pro školní metodiky prevence Stáž v rámci projektu OP VVV	20	HR days Professia – PVA Letňany DZS UZS La Strada ČR  La Strada ČR Oborová asociace  UK NÚV MŠMT  NÚV MŠMT  NÚV MŠMT  MIMONI MŠMT  PPP pro Prahu 1,2 a 4 Veterinární klinika Český Brod Ekocentrum Prales Kbely

6

#### e) jazykové vzdělávání a jeho podpora

počet učitelů cizích jazyků - 24		celkem (fyzické osoby)
z toho	s odbornou kvalifikací (dle zákona o ped. prac.)	24
	bez odborné kvalifikace (dle zákona o ped. prac.)	0
	rodilý mluvčí	0



## Příloha č. 5

Výroční zpráva Vyšší odborné školy ekonomických studií, Střední průmyslové školy potravinářských technologií a Střední odborné školy přírodovědné a veterinární, Praha 2, Podskalská 10 za školní rok 2018/2019

### II. Pracovníci právnické osoby

#### 1. Pedagogičtí pracovníci

(za každou školu vyplňte vždy samostatné řádky, podle potřeby je v tabulkách přidejte)

#### 2. a) počty osob

škola	ředitel a zástupce ředitele fyzické osoby celkem	ředitel a zástupce ředitele přepočtení na plně zaměstnanou	interní učitelé fyzické osoby celkem	interní učitelé přepočtení na plně zaměstnanou	externí učitelé fyzické osoby celkem	externí učitelé přepočtení na plně zaměstnanou	pedagogičtí pracovníci fyzické osoby celkem	pedagogičtí pracovníci přepočtení na plně zaměstnané celkem
sš	2,5	2,5	50	39,6	3	0,8	53	40,4
voš	1,5	1,5	33	22,6	0	0	33	22,6

#### b) kvalifikovanost pedagogických pracovníků

škola	počet pedagogických pracovníků		celkem % z celkového počtu pedagogických pracovníků
sš	kvalifikovaných	48	96 %
	nekvalifikovaných	2	4 %
voš	kvalifikovaných	33	100 %

#### c) věková struktura pedagogických pracovníků

počet celkem ve fyzických osobách k 31. 12. 2018	v tom podle věkových kategorií					
	do 20 let	21 – 30 let	31 – 40 let	41 – 50 let	51 – 60 let	61 a více let
83	0	7	12	22	23	19

#### d) další vzdělávání pedagogických pracovníků

	počet	zaměření	počet účastníků	vzdělávací instituce
semináře	1	Chemie kolem nás	3	VŠCHT
	1	Organizace sportovních kurzů	1	MŠMT
	1	Topografie teroru v ČR a Německu	1	UK
	1	MODEL CDC pro školní praxi	1	MŠMT
	1	Problematika vedení třídnické hodiny	2	MŠMT
	1	Pojďme na to od lesa seminář ekologie	2	NP Šumava
	1	Meating Brno	2	ČSZM
	1	Na zkoušku v IT	1	CA Technologies

	2	Hodnotitel ÚZ - ANJ	2	CISKOM
	1	Letní škola chemiků	7	VŠCHT
	1	Konference Leading the Way	1	Oxford University Press, ČVUT
	1	Co nového v Bakalářích	3	Bakaláři
	1	Výuka dějin 20. století	1	Post Bellum o.p.s.
	1	Seminář pro schválené projekty KA229 – Partnerství škol 5. stupeň vzdělávacího projektu	1	DZS Praha
	1	Seminář pro učitele ANJ	2	Oxford University Press
	1	Metodická konference pro učitele NJ	1	Klett, s.r.o.
	1	Infoseminář pro žadatele k předkládání žádostí v rámci výzvy 2019-KA1	1	DZS Praha
	1	Účetní a daňové novinky	1	Studio W
	1	Jak učit o mezinárodní bezpečnosti, obraně ČR a NATO	1	Asociace pro mezinárodní otázky
	1	Webinář: Jak žáky rozmluvit – příprava na konverzační aktivity	1	Klett,s.r.o.
	1	Třídnická hodina, příklady a cvičení z praxe	1	Magistrát HMP,Pedagogicko-psychologická poradna Praha
	1	Webinář: Jak na doplňující materiály do němčiny	1	Klett,s.r.o.
	1	Topografie teroru	2	Památník Lidice, Památník Terezín, Muzeum Topografie teroru Berlín
kurzy	1	Come and share the world, angličtina s rodilými mluvčími	1	Jazyková škola Tandem
		Konzultační seminář pro školní maturitní komisaře	3	CERMAT
školský management	1	Konzultační seminář pro management školy	1	NIDV Praha
jiné (uvést jaké)	1	Prevence sociálně patologických jevů	1	UK
	1	Cukrovarnicko-lihovarnická konference	2	Svaz cukrovarů
	1	Osobnostně profesní rozvoj pedagogů z operačního	9	Šablona MŠMT

		programu Výzkum, věda a vzdělávání		
	1	Specializační studium pro školní metodiky prevence	1	PPP pro Prahu 1,2 a 4
	1	Týden odborných dovedností – přebírání ocenění	1	DZS
	1	Veletrh HR days	1	HR days Professia – PVA Letňany
	1	Prvky ECVET v projektech podporovaných programem Erasmus1	1	Koordinační centrum pro ECVET při NÚV a DZS
	1	Monitorovací návštěva – Stážisté Erasmus Pro	1	Erasmus1

Většina pedagogů se účastnila odborných stáží v rámci projektu (Osobnostně profesní rozvoj pedagogů z operačního programu Výzkum, věda a vzdělávání), který realizovala škola v rámci šablony MŠMT. Jedná se o projekt:

**Stáž projekt Osobnostně profesní rozvoj pedagogů z operačního programu Výzkum, věda a vzdělávání;**

**e) jazykové vzdělávání a jeho podpora**

počet učitelů cizích jazyků - 20		celkem (fyzické osoby)
z toho	s odbornou kvalifikací (dle zákona o ped. prac.)	20
	bez odborné kvalifikace (dle zákona o ped. prac.)	0
	rodilý mluvčí	0